Infancia

Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana

Victoria Peralta
Laura Hernández
Coordinadoras

Metas Educativas
2021

La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios

Organização dos Estados Ibero-americanos Para a Educação, a Ciência e a Cultura
OEI
Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura
unicef
BBVA

Del texto: © Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
C/ Bravo Murillo, 38
28015, Madrid, España
www.oei.es
Las opiniones de los autores expresadas en este libro no representan necesariamente los puntos de vista de la OEI.

Diseño y maquetación: Cálamo&Cran (Leire Mayendía)
Edición y corrección: Cálamo&Cran (Diego Ibáñez)

ISBN: 978-84-7666-192-5

Índice

Presentación, *Álvaro Marchesi* 4

Introducción, *Victoria Peralta y Laura Hernández* 6

PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTOS INICIALES

El bienestar como fin para la construcción de la calidad en la educación de la primera infancia, *Victoria Peralta* 9

El aporte de buenas interacciones en la educación infantil, *Gema Paniagua* 22

Metodologías y evaluación de aprendizajes en la educación infantil: una mirada global, *Mónica Manhey Moreno* 39

SEGUNDA PARTE: LO QUE NOS APORTAN LAS EXPERIENCIAS

Juego y arte en la educación infantil, *Patricia Sarlé* y *Patricia Berdichevsky* 52

La psicoafectividad a través del arte: un aporte de Funarte a los niños y la educación en Nicaragua, *Anabell García Blandón* 57

Vinculando juego, creatividad y educación para el arte, *Roxana Salazar y Verónica Paredes* 68

Educación inclusiva y atención a la diversidad, *Rosa Blanco* 80

Educación infantil y diversidad cultural en el Amazonas venezolano, *Ileana Mendoza y Elizabeth Segovia* 87

Cambiar el presente para garantizar un futuro: inclusión de los niños con discapacidad en los jardines infantiles en Bogotá, *Astrid Eliana Cáceres Cárdenas* 98

Educación infantil: un sistema de calidad en paralelo; educación formal y no formal, *Ofelia Reveco Vergara* 107

Educa a tu hijo: experiencias tras veinte años de aplicación, *Ana M. Siverio* 111

Aprendiendo Juntos: los centros de desarrollo infantil del Frente Popular Tierra y Libertad, *Bernardo Aguilar* 123

Espacios educativos desafiantes en educación infantil, *Verónica Romo* 142

Diálogos con el entorno, *Elizabeth Ivaldi* 146

Las experiencias de los jardines de los niños de las escuelas Miguel Aguilar Bonilla y Los Ángeles: dos instituciones amigables con el ambiente, *Irma Zúñiga* 154

Bibliografía 169

Índice de experiencias 180

Autores 181

Presentación

Álvaro Marchesi
Secretario general de la OEI

Bernt Aasen
Director regional de UNICEF

No existe ya duda alguna de que la infancia es una etapa crucial en la vida de las personas, pues en ella se establece el soporte básico para el desarrollo neurológico y físico, para las relaciones emocionales, la interacción con los otros y la comunicación, y para el aprendizaje y el conocimiento. El cuidado de la primera infancia es un buen reflejo de la sensibilidad de un país por su presente y por su futuro.

Coherente con este convencimiento, el proyecto Metas Educativas 2021, aprobado por la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación y por la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno en sucesivas reuniones en el año 2010, incorporó como una de sus metas principales el apoyo decidido a la primera infancia y a la educación inicial y destinó cerca de la mitad del presupuesto calculado para el conjunto del proyecto, en torno a cien mil millones de dólares a lo largo de la década, al logro de los objetivos referidos a esta etapa infantil.

El acceso de todos los niños[1] a experiencias educativas de calidad es una de las metas principales. No es sencillo lograrlo, pues la oferta existente es todavía minoritaria y las condiciones en que se produce no alcanzan en muchos casos los niveles de calidad exigidos. Es preciso avanzar en modelos y experiencias que combinen la dimensión social con la educativa, que se adapten al entorno social, cultural y lingüístico de los niños, y que incluyan como indicadores fundamentales de calidad la participación activa de las familias y la formación de los educadores. Los programas de atención a los niños deberían incluir, además del cuidado, la alimentación y la salud, determinados elementos claves para su desarrollo, como el juego, la comunicación, las experiencias estéticas y creativas, la seguridad afectiva y el bienestar personal.

El presente documento pone de manifiesto el camino que debemos recorrer entre todos: conocer las buenas prácticas, reflexionar sobre ellas, extraer sus consecuencias y promover su extensión teniendo en cuenta el contexto social y cultural en el que unas y otras se desarrollan. Estas experiencias aparecen en situaciones muy diversas, formales e informales, en culturas y en zonas geográficas variadas, y con modelos educativos diferenciados. Sobre todas ellas es preciso reflexionar y aprender, especialmente en relación con un factor que está presente en todos los casos: el compromiso de los educadores con el bienestar, el desarrollo y el aprendizaje de los niños que están bajo su responsabilidad.

La importancia del proyecto Metas Educativas 2021 ha supuesto también una alianza estable entre la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) para coordinar sus iniciativas y sus recursos y colaborar en el logro

[1] En general, en este libro se utiliza el masculino genérico para facilitar la lectura, pero en todos los casos se refiere a niños y niñas.

de los objetivos contemplados en el mismo, en especial los referidos a la infancia. La edición compartida de este libro expresa el compromiso de ambas organizaciones con el trabajo en común para sensibilizar a todos los países sobre los derechos de la primera infancia, promover el conocimiento de experiencias de calidad y apoyar la creación de redes de escuelas y de educadores para el intercambio de proyectos y de iniciativas. De esta forma se conseguirá una mejor formación de aquellos que dedican su esfuerzo y su trabajo a la educación de los niños.

Introducción

Victoria Peralta
Laura Hernández
Coordinadoras

La educación inicial iberoamericana, en sus más de 150 años de existencia, ha pensado, creado e implementado múltiples experiencias de todo tipo en sus diferentes etapas de desarrollo como nivel educativo. Estas actuaciones han tenido propósitos diferentes: en una primera etapa, desde fines del siglo XIX, se centraban en demostrar qué eran estos programas y cómo funcionaban a una sociedad que muchas veces no entendía cómo se podía trabajar con niños pequeños; posteriormente, a medida que el siglo XX avanzaba, se constituyen como un medio multifacético para el necesario aumento de cobertura de atención a una población infantil muy vulnerable, con el que muchas veces se pretendía, más que instalar una propuesta pedagógica, cuidarlos y alimentarlos. Si bien es cierto que esta última intención aún continúa en algunos casos, ya en este siglo se ha avanzado más claramente en la línea de dar respuesta a las demandas de educación de calidad que van surgiendo de diferentes fuentes. Estas van desde la reclamación de más recursos didácticos tradicionales o la necesidad de atención a la diversidad de contextos y culturas de los niños y sus familias hasta dar cabida a la creatividad pedagógica de las comunidades educativas involucradas.

De esta manera, han ido surgiendo experiencias muy diversas en todos los países, desarrolladas por comunidades educativas que han ido sacando provecho de sus aprendizajes, optimizando sus proyectos educativos. Estos avances son teóricos y prácticos: entre los primeros, surgen aportes para repensar mejor la educación infantil en sus diversas dimensiones; entre los prácticos, hay aportes didácticos para favorecer determinados aprendizajes. Han surgido también otras iniciativas que son propuestas educativas más integrales, pero lo que todas muestran, en cualquier caso, es una búsqueda consistente y sistemática de cómo hacer una mejor educación para nuestros niños atendiendo a sus diversidades, necesidades y fortalezas.

Este ideario repensado y las experiencias desarrolladas tienen en general muy poca difusión, tanto porque las propias comunidades consideran que son aún proyectos en desarrollo o por la escasa valorización que los medios tradicionales hacen de las mismas. Se valora muchas veces más lo lejano, lo realizado con muchos recursos, aunque ello no responda a nuestras necesidades y utopías.

Esta es la razón de que la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), como parte del conjunto de acciones realizadas en apoyo de las Metas Educativas 2021 con las que se han comprometido los países de la región, ha considerado importante ir recolectando estos saberes y haceres, no con el propósito de ofrecerlas como modelos que haya que reproducir, sino como medios para repensar con frecuencia la educación inicial y optimizar el trabajo que se va a realizar. Se pretende así incentivar a las comunidades educativas para que problematicen, sis-

tematicen y optimicen su trabajo y lo pongan en red con otras. De esta forma, se irá tejiendo una red de aprendizajes que favorecerá la formación continua de los diversos agentes educativos y, por consiguiente, se apoyará la delicada labor formativa que realizan con los niños en esta importante etapa, tan llena, a la vez, de oportunidades.

¿Por qué una antología? Por definición, una antología es una «colección de piezas seleccionadas de un determinado campo que son dignas de ser destacadas». Estas recopilaciones se han hecho tradicionalmente en el ámbito de la literatura o de la música, pero de forma escasa —al menos hasta donde sabemos— en el de la educación inicial. Al proponer esta antología, deseamos, por una parte, valorar la educación inicial como un campo de producción relevante de conocimiento en un área clave del quehacer humano y, por otra, incentivar la continuidad de esta colección con muchas otras experiencias que vayan escribiéndose en toda la región.

Esta obra se ha organizado en dos partes. La primera de ellas, compuesta por tres capítulos, está orientada a proporcionar una base teórica que ha remirado y repensado algunos aspectos claves e integrales para la educación inicial. En el primero de los textos, Victoria Peralta analiza el concepto de calidad educativa aludiendo a la necesidad de plantear el *bien-estar* o el *estar-bien* como un gran fin de la educación de la primera infancia. A continuación, Gema Paniagua desarrolla y plasma la importancia de la existencia de buenas interacciones con el adulto y con los iguales en los primeros años de vida. Finalmente, en el tercer capítulo, Mónica Manhey aporta estrategias metodológicas de evaluación fundamentales en la etapa de educación infantil y técnicas e instrumentos para recopilar la información.

La segunda parte, centrada en la práctica educativa, se estructura en cuatro temáticas:

1) El juego y el arte en la educación infantil.
2) Infancia, inclusión y atención a la diversidad.
3) Educación infantil: dos sistemas en paralelo, educación formal y no formal.
4) Espacios educativos desafiantes en educación infantil.

Cada una de estas secciones se compone de una introducción y dos experiencias. La introducción aporta algunas claves importantes en el trabajo, acentúa qué es relevante para la práctica y enmarca y vincula las experiencias que aparecen a continuación. Estas, por su parte, proceden de diferentes países y son una muestra de la diversidad de este campo. Algunas de las experiencias son de tipo nacional o institucional y otras tienen un marcado carácter local. También las hay de tipo curricular macro, así como didácticas más específicas, desarrolladas en ámbitos formales y, en otros casos, alternativos.

Se ha buscado también la diversidad de países y de culturas, por lo que se abre la vista a unos desafíos que, en su conjunto, son inabarcables en un solo volumen. No obstante, esperamos que con los casos que se exponen se pueda dar cuenta de alguna forma de esta amplitud en la que se desarrolla el quehacer regional.

PRIMERA PARTE

PLANTEAMIENTOS INICIALES

El bienestar como fin para la construcción de la calidad en la educación de la primera infancia

Victoria Peralta

INTRODUCCIÓN

Uno de los temas de mayor interés en la investigación y el debate a escala mundial es el de la calidad de la educación en el sistema educativo en su conjunto. Una vez que se ha dado respuesta en muchos países al requerimiento de implementar una cobertura de atención en los diferentes niveles educativos, se ha evidenciado que no es suficiente si tal despliegue no va asociado a una propuesta de calidad que le imprima sentido y orientación. Sin embargo, respecto a la definición sobre qué es calidad y cómo se operacionaliza, existen grandes discrepancias. Los sistemas educativos nacionales, y en especial la normativa mediante la cual se explicitan las políticas educativas, han hecho una lectura de la calidad que ha llevado de forma general a una homogeneización e instrumentalización de los objetivos de los diversos niveles educativos con el fin de medir ciertos resultados de aprendizajes que —desde el rendimiento escolar— se consideran básicos.

Paralelamente, otros sectores de la sociedad, quienes repiensan la educación permanentemente, van más allá de las visiones simplistas y reduccionistas y adoptan un enfoque más centrado, participativo y trascedente de lo que sería el sentido de la educación y su expresión en referentes orientadores de la calidad. Pablo Freire, Viola Soto y Juan Casassus, en Iberoamérica, o representantes del posmodernismo pensado desde Europa, como Jean-Pierre Pourtois, Huguette Desmet, Gunilla Dahlberg, Peter Moss y Loris Malaguzzi, señalan que la calidad se construye a partir de los contextos y sentidos de sus actores, por lo tanto, que hay una cierta relatividad y subjetividad en el establecimiento de los atributos en que se expresaría; algo que, por otra parte, no es negativo, sino simplemente humano. Tal planteamiento no quita la importancia de ciertos aprendizajes disciplinarios generadores o que son base de otros y sus expresiones más instrumentales; se asume que son necesarios, pero en función de grandes propósitos holísticos y más trascendentes, que son en definitiva los que involucran el crecimiento y desarrollo humano de las nuevas generaciones, otorgándoles un sentido y motivo.

Cuál sería ese sentido *holístico* y *trascendente* de la educación es una pregunta que el hombre se ha hecho durante siglos en diversas culturas y desde diversos referentes y que cada cierto tiempo cabe replantear a la luz de los avances, las nuevas expectativas y los estancamientos o retrocesos de la sociedad humana en función de los desafíos de cada época. Abordar este interrogante es fundamental para su traducción en las cualidades o atributos que constituye toda propuesta sobre la calidad educativa y, más aún, en función de la primera infancia.

En este artículo, el objetivo es fundamentar la necesidad de plantear el *bien-estar* o el *estar-bien*, con todas sus traducciones a diferentes idiomas, lenguas y contextos socioculturales, como un *gran fin de la educación de la primera infancia*. Frente a la pérdida de sentidos propios de la etapa que están teniendo los niños en los primeros años de vida y en su educación, preocupa la instrumentalización de la niñez en todos los campos. Algo que implica un abuso no solo en las formas que reflejan los diarios en las secciones de sucesos o en las páginas comerciales, sino en lo limitado de sus aprendizajes y, en especial, en lo mal que lo están pasando los menores, no solo en ciertos supuestos «centros educativos de calidad», sino en muchas instituciones sociales, entre las que se encuentra —a veces— incluso la propia familia.

Parece que una reflexión más profunda sobre qué necesitan los párvulos en el mundo actual se hace urgente y necesaria para llevar a cabo su traducción en todas las instancias formativas: la familia, el barrio, el jardín infantil, los espacios públicos, los medios de comunicación, los museos, etc., culminando en las políticas públicas en este campo y en sus normativas orientadas a la calidad.

¿Se sienten felices nuestros niños en los diversos escenarios en que participan? ¿Experimentan bienestar la mayor parte de su tiempo o están continuamente presionados por diversos factores de competencia del ámbito de los adultos? ¿Miran este mundo actual lleno de posibilidades desde su ser de persona de corta edad o se les imponen perspectivas de adultos? ¿Descubren, sueñan o se imaginan todo lo que pueden desde su ser de niño? En definitiva: ¿viven su etapa desde sus características infantiles tan propias? Estas son algunas de las preguntas que se plantean frente a diversos antecedentes que preocupan y que conviene detenerse a analizar.

El objetivo es que las ideas que se exponen a continuación ayuden a esa reflexión y a los caminos de implementación de un mundo mejor para ellos, más respetuoso, acogedor, amable, interesante; en definitiva, un mundo en el que se sientan bien y aprendan todo lo que puedan maravillados de la época en que han nacido, pero desde su ser de niño, en el que el asombro, el descubrimiento y el juego no pueden ser dejados de lado.

ALGUNOS ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Una foto inicial: diversas «guarderías»[1] y supuestas «salas cuna» o «jardines maternales» en Iberoamérica, es decir, establecimientos que reciben niños desde el nacimiento hasta los dos años. Las salas están llenas de carteles con letras de todos los tamaños, lo que pareciera indicar que son niños muy precoces a los que les interesa más leer muy tempranamente letras aisladas que realizar otras actividades concretas, vivenciales y lúdicas. En otros centros hay rincones de trabajo rotulados con letreros con categorías como «ciencias» o «matemáticas». ¿Podrán estos niños pequeñitos en esta etapa comprender que unos cubos y unos dominós con números, por un lado, y unos encajes con figuras geométricas euclidianas, por otro, están unidos por el hecho de ser parte de esta ciencia? ¿Serán esas las relaciones espaciales o

[1] Se emplea aquí intencionadamente este concepto, aún existente en muchos países, para denotar que es un lugar donde se «guardan» niños, algo diferente, por tanto, al jardín infantil, donde se educan integralmente.

lógico-matemáticas que se favorecen en esta etapa de desarrollo y su mejor traducción en situaciones y materiales didácticos?

Obsérvese otra sala. En el suelo está marcado un gran círculo y a una distancia de un metro aproximadamente, letreros con los nombres de los menores. Se les pide que se sienten donde está su cartel, y ellos lo hacen por condicionamiento diario. Un niño se resiste y quiere andar como caballito trotando y explorando ese espacio, pero se insiste en que se siente sobre su nombre. Más allá, una niña de un año y medio aproximadamente sentada sobre su nombre tiene pena, la observa otra niña y, rompiendo los límites del «no tocarse», va hacia donde está la primera, se sienta a su lado y le pasa su mamadera con jugo para consolarla…

Si estos ejemplos muestran lo que sucede con niños menores de dos años, no es difícil pensar lo que pasa en las salas mal llamadas de «preescolar»[2] (de 4 a 6 años), en las que se impone la clase frontal denunciada por Pablo Freire: se hacen «clases» focalizadas en copiar palotes, letras o números, lo que obliga a que los párvulos pasen largos momentos estáticos en actividades de lápiz y papel. Se repiten memorísticamente números, los días de la semana, los meses, las estaciones del año, etc.; en este contexto, el asombro, el descubrimiento, la fantasía, la música y los juegos de imaginación, la dramatización, casi han desaparecido. «Los niños tienen que aprender aspectos importantes», se señala.

¿De dónde ha surgido esta tendencia que no se manifiesta solo en la región iberoamericana, sino en todo el mundo, como lo denuncian diversas organizaciones y publicaciones especializadas que más adelante se revisarán?

En el ámbito de la educación de la primera infancia, el empleo del concepto de calidad es bastante reciente, y en la región comenzó a aplicarse desde la década de los noventa como parte de las políticas públicas de educación generales de los diferentes países y como un criterio para orientar el desarrollo de los programas que habrían de ser evaluados por diferentes agencias de financiación. De esta manera, en diversos simposios[3] y en la bibliografía especializada que empezó a producirse[4] se plantearon como criterios de calidad básicos el rol activo del niño en sus aprendizajes, el enfoque integral de las propuestas educativas, la participación de la familia como comunidad educativa activa y el concepto de *pertinencia cultural* de los currículos. Posteriormente se agregó el de *relevancia de los aprendizajes* en función del fortalecimiento de los significados para el niño según los contextos en los que participa.

Los primeros debates en los que se empiezan a perfilar algunas posturas diferentes sobre esta cuestión tuvieron lugar a comienzos del nuevo siglo. Por ejemplo, en Chile, uno de ellos fue organizado por UNICEF y la Universidad de Concepción en el año 2002[5] y posteriormente tuvo

[2] Se ha insistido en la necesidad de cambiar este concepto, que limita la acción educativa de este nivel a ser solamente un preparatorio a la educación escolar.

[3] Cabría hacer una especial mención a los simposios organizados por la Organización de Estados Americanos (OEA) en esa década.

[4] La publicación *Calidad y modalidades en educación inicial* (2000) recoge el planteamiento de diferentes autores latinoamericanos sobre el tema. También habría que considerar la bibliografía producida por Bob Myers en México.

[5] UNICEF/Universidad de Concepción, «Qué se sabe sobre la calidad de la educación parvularia chilena», 2002.

lugar otro organizado por la Fundación Integra[6], en el que el tema se plantea a partir de los últimos resultados del SIMCE[7] en educación básica, que se consideraban poco satisfactorios. Similares procesos empezaron a darse en otros países, desde instancias oficiales o de entidades que financiaban programas para el sector, a quienes les interesaba medir los impactos y la rentabilidad de la inversión.

De ahí en adelante, impulsados por diferentes ministerios del ramo, se ha ido no solo instrumentalizando la calidad, sino haciendo más rígidas y reduciendo las propuestas educativas, recuperando esencialmente un nivel preparatorio, *prebásico*, para ciertos aprendizajes escolares, matemáticas y lenguaje sobre todo, en sus dimensiones más homogeneizantes e instrumentales. En ese contexto, se han elaborado mapas de progreso, programas por edades, unidades de trabajo uniformes, estándares de calidad y de aprendizajes focalizados en estos conocimientos.

¿QUÉ OPINAN LOS INVESTIGADORES MÁS AVANZADOS SOBRE EL ENFOQUE REDUCCIONISTA DE LA EDUCACIÓN Y DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN?

James Heckman, premio nobel de economía estadounidense (2000), quien analiza la reforma educativa de su país impulsada en el 2002 (*No child left behind*, «Que ningún niño se quede atrás») que favoreció estos enfoques, es crítico ante este tipo de política y sus resultados. Así lo expresa en una entrevista: «Los niños están aprendiendo solo lo que es testeado; literalmente, la enseñanza en los colegios y el proceso entero de educación han sido corrompidos por enseñar pruebas» («Entrevista…», 2010), «lo que la política pública está haciendo es imponer un punto de vista y ese es el peligro» («Entrevista…», 2010). Agrega que el propósito de la educación es mucho más amplio que aprender a multiplicar o aprender español y que hay otros aspectos como la música, las ciencias sociales, la educación física, las ciencias que abren la mente a nociones más amplias que estimulan la curiosidad.

Revisemos algunos planteamientos que surgen del ámbito escandinavo, tan tomado como referente a escala mundial. Jari Lovonen, jefe del Departamento de Educación de la Universidad de Helsinki[8], es consultado por el valor de las pruebas estandarizadas como forma de saber cuánto aprenden los escolares. Contesta de esta forma: «Las evaluaciones externas no promueven la autocrítica en los alumnos. Sí provoca que los profesores preparen a sus alumnos solo para tener altos puntajes en estas pruebas y no para la vida real. Las pruebas estandarizadas no sirven para medir el aprendizaje de calidad, son una forma muy mecánica de hacerlo. Y no son buenas para aprender tampoco» («Las pruebas estandarizadas…», 2011). Similar juicio manifiesta la investigadora del Centre for Research on Lifelong Learning and Education del mismo país, Piia Seppänen, al expresar lo siguiente: «En mi país, las mediciones y pruebas de la calidad de la educación no son un tema ni para los políticos, ni para los padres, ni para los expertos […]. Las sociedades que tienen grandes cantidades de mediciones no mejoran los

[6] Fundación Integra, «Calidad de educación pública: el aporte de la educación parvularia», marzo de 2004, Santiago de Chile.

[7] Sistema oficial de medición de aprendizajes escolares.

[8] Fue el principal ponente en el seminario Formación Inicial Docente, organizado por el Centro de Estudios Públicos, 28 de julio de 2011.

resultados, de modo que no tiene sentido» («Exceso de mediciones…», 2011). Seppänen añade que ocasionalmente se hacen ciertas mediciones muestrales en el sistema y en ámbitos más tardíos (en educación media) para tomar decisiones sobre el desarrollo del sistema, por lo que los resultados no se publican.

Una de las denuncias más contundentes sobre esta cuestión ha sido la voz especializada en materia de educación de la primera infancia como es la de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP), respaldada por 62 países, que durante su congreso mundial en Suecia[9], frente a esta problemática expuesta por diversos países, emitió la «Declaración mundial del derecho y de la alegría de los niños a aprender a través del juego»[10]. En ella se señala, entre otros aspectos: «Actualmente, debido a problemas políticos y económicos, la mayoría de los Gobiernos están sobreenfatizando el desarrollo anticipado de las habilidades de escritura, lectura y cálculo en nuestros niños en el nivel de educación primaria. Esto socava radicalmente el enfoque holístico de la primera educación. Debido a estas políticas, se están destrozando las bases y el sentido de la educación de la primera infancia. Esto implica la pérdida de valores esenciales, entre ellos, la creatividad, la imaginación, la mentalidad abierta y la expresión artística, algo que afecta profundamente el derecho y la alegría del niño a aprender a través del juego».

Una última referencia que conviene aportar es la que difunde la revista especializada *Scientific American Mind* (2011), en la que se señala que este tipo de educación, conocida como instrucción directa, está siendo cuestionada por la ciencia más seria, como señala la psicóloga Alison Gopnik, quien expresa que la evidencia demuestra «que los niños muy pequeños no están estructurados para adoptar comportamientos focalizados dirigidos a metas que pensamos que son apropiadas para los niños mayores». Frente a ello se revalida el tipo de actividades motoras gruesas como forma de apropiación de los espacios, y de las finas a través de acciones que eran habituales en los jardines infantiles, como jugar con bloques, dibujar, cortar, hacer movimientos rítmicos con las manos, los dedos, etc. En el caso de estas últimas, se ha descubierto que les permiten no solo desarrollarse adecuadamente, sino que son un buen predictor de éxito académico, según señala David Grissmer (2010) en un estudio del Centro de Estudios Avanzados de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad de Virginia.

LA REVISIÓN DE ALGUNOS REFERENTES TEÓRICOS SOBRE EL TEMA

Cuando se postula en esta época que el *bien-estar* o el *estar-bien* debe ser el norte de la educación de la primera infancia actual, posiblemente muchos piensen que se está volviendo a instalar una perspectiva romántica de la infancia propia del siglo XVIII, de una niñez «feliz» o «etérea», sin mayor contenido aparente. Sin embargo, cuando se señala que tales ideas surgen de estudios del presente y de instituciones tan respetadas como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)[11], toma una dimensión diferente que cabe reseñar.

[9] Congreso mundial de la OMEP, realizado del 11 al 13 de agosto de 2009 en Gotemburgo, Suecia.

[10] La versión completa se puede encontrar en www.omep.org.gu.se y en las páginas web de la OEI, la Universidad Central y muchas organizaciones mundiales dedicadas a la primera infancia.

[11] En inglés, Organization for Economic Co-operation and Development.

Este concepto, que más bien había sido parte de la reflexión filosófica, es hoy día de amplio estudio en la psicología contemporánea. Una de sus corrientes importantes, la psicología positiva, con representantes en el mundo anglosajón como Martin Seligman, Daniel Gilbert y Ellen Langer[12], o Christophe André en el ámbito francófono, presenta relevantes avances en este campo. Estos autores señalan lo fundamental que es la formación de un ser humano positivo, en lo cual ocupan un lugar central lo valórico y el saber integral que implica el desarrollo de la curiosidad, la creatividad y la apertura. Algo que, unido al entusiasmo, la inteligencia emocional, la responsabilidad social, el humor, la gratitud y la búsqueda de la trascendencia, constituiría algunos de los propósitos básicos de la formación humana.

Dicho de otra forma e integrando los aportes, se busca el bienestar entendido como un proceso de construcción que se va logrando a través de actitudes y experiencias positivas, que tiene sentido personal y social acorde a las diferentes etapas de la vida. A lo señalado, agrega el psiquiatra C. André que se trata de «una visión del mundo subjetiva y personal» (André, 2004), que se expresa en un sentimiento del que se toma consciencia y que se puede favorecer educativamente. Esto último lo ejemplifica mostrando cómo los padres pueden ayudar a desestresar a los niños con humor, o destacando los momentos gratos que experiencian y ayudándolos a construir sus propias instancias de bienestar. Sintetiza diciendo que la infancia debería ser «una reserva de bienestar no solo bajo una forma de un *stock* de recuerdos felices que pueda servir de anclaje frente a futuras adversidades, sino también en el desarrollo de una receptividad posterior al bienestar y a las capacidades de discernimiento entre el verdadero y falso bienestar» (André, 2004, p. 79).

Por otra parte, este concepto de bienestar que se dibuja tan amplio es tomado por un organismo especializado como la OCDE para operacionalizarlo en ciertos indicadores de cara a evaluar programas para la infancia. Por este motivo, en la publicación *Doing better for children* («Haciéndolo mejor para los niños») se hace una revisión de la literatura relacionada con la cuestión y se destaca la definición de Ben-Arieh and Frones (2007): «El bienestar de los niños abarca calidad de vida en un amplio sentido. Se refiere a las condiciones económicas de los niños, a las relaciones con los pares, a los derechos políticos y a las oportunidades de desarrollo. Muchos estudios se focalizan en ciertos aspectos del bienestar de los niños a menudo enfatizando variaciones sociales y culturales. Por lo tanto, cualquier intento de entender el bienestar como conjunto debe utilizar indicadores sobre una variedad de aspectos de bienestar» (OCDE, 2009, p. 24).

¿QUÉ APORTA EL REFERENTE DE BIENESTAR A LA CONSTRUCCIÓN DE CRITERIOS DE CALIDAD EDUCACIONALES PARA LA PRIMERA INFANCIA?

Acorde a la revisión de antecedentes realizada, queda claro que un programa de calidad debe estar siempre *contextualizado y situado*, ya que el bienestar o sentido último de la educación es diferente según los condicionantes sociales, culturales y personales. Ello significa que un programa de calidad en un sector urbano va a tener atributos diferentes a los de uno en zonas

[12] Para una síntesis de estos planteamientos, consultar Lambert (2007) y www.psychologiepositive.info/la-psychologie-positive.

rurales o costeras, por ejemplo, frente a la cuestión medioambiental. Lo mismo va a suceder con culturas diversas (indígenas, migrantes, etc.), donde los significados sobre qué es una educación de calidad van a tener lecturas muy distintas. A modo de ejemplo, en unos casos va a significar una inclusión más intencionada de componentes comunitarios o espirituales, de sus saberes propios o de su lengua materna.

A la vez, en lo personal, qué implica bienestar para un niño pequeño va a ser tremendamente singular. Para unos conlleva estar con ciertas personas o estar en algunos lugares que tienen significados propios para ellos; para otros, una música, unas flores especiales, un animalito o un juguete van a ayudar a ese *sentirse-bien*. Ello significa que un educador debe ser un acucioso observador de estas señales de bienestar de los párvulos y favorecer su incorporación en la construcción curricular. El criterio de operacionalización en un programa sería, en este sentido, tener en cuenta si existen elementos distintos y significativos del contexto cultural y personal de los niños en la propuesta curricular que se ofrece.

Una segunda dimensión que conlleva este referente teórico es que el bienestar tiene una dimensión de *integralidad* y debe abarcar, por tanto, todos los planos del ser humano. Este aspecto, que ha sido reiteradamente planteado por la educación, tiene también lecturas diferentes. Para el mundo occidental y sus diversidades tiene ciertas connotaciones relativamente comunes derivadas del humanismo cristiano y de la psicología, aunque, como ya se ha señalado, también ha sido objeto de parcialidades, en especial últimamente, como producto de la fragmentación del conocimiento. Por otra parte, qué es un bienestar integral, en otros mundos como el oriental, en sus diversas versiones, o en los contextos indígenas americanos o afrodescendientes, presenta otros sesgos, ya que la espiritualidad o valores como la reciprocidad, el respeto por los ancianos o la naturaleza aparecen con mayor representación en la cotidianidad.

Llevando este aspecto al trabajo diario, implica replantearse con las familias qué tipo de niño se desea favorecer con la labor educativa y en qué contextos, manteniendo una amplia y honesta discusión al respecto. ¿Se aspira a potenciar un párvulo curioso, afectivo, abierto, expresivo, gozoso, transformador, seguro, sensible, de mente abierta, solidario, entre otros aspectos, o lo que se desea es solamente un niño sumiso y exitoso en su rendimiento académico? Si no se parte de esta abierta explicitación de las aspiraciones y, en función de ello, se asumen las acciones correspondientes y, por tanto, las implicaciones educativas y sus consecuencias, no se puede iniciar un proceso serio de formación.

Un *estar-bien* de un párvulo implica velar por que las interacciones educativas sean afectivas y cognitivas, en instancias lúdicas y con significados propios de su etapa y de su ser singular. Tal planteamiento supone, entre otros aspectos, tener en cuenta sus ritmos, estilos e intereses de aprendizaje, y no sobreexigir con formas propias de otras etapas de la vida, con alta concentración y abstracción academicista, que parcializa totalmente el comportamiento de los niños y afecta su bienestar.

Un tercer aspecto está relacionado con que el bienestar es un *proceso de construcción personal y dinámico*. Como ya se ha señalado, el bienestar no es un estado que existe por sí; se pueden crear condiciones, pero la construcción es personal y, por tanto, subjetiva. También cambia, ya sea porque ciertos intereses se han logrado o porque es propio de un ser humano la permanente búsqueda de nuevas situaciones de desarrollo y aprendizaje.

Por estas razones, el rol activo de los niños en sus aprendizajes y la participación y explicitación de sus intereses son elementos fundamentales, lo que conlleva un permanente proceso de apertura y observación de sus avances y la readecuación de las condiciones o situaciones de aprendizaje.

En síntesis, el aporte conceptual de los planteamientos sobre el bienestar fortalece los principios y características de la pedagogía de la primera infancia, ya que aborda aspectos que constituyen paradigmas esenciales de este nivel educativo. Además, interroga sobre si el conjunto de lo que se organiza hace que el niño pequeño se sienta bien en todos los planos y tenga ganas de buscar, asombrarse, preguntarse, expresarse, relacionarse con otros y gozar las maravillas que las personas y el mundo actual pueden ofrecerle. Si esa respuesta es positiva, como cabe esperar, se pueden revisar algunos parámetros más precisos que ayudan a concretar estos planteamientos. Si es negativa, con más razón ayuda el conocer algunos referentes; pero cabe reiterar que la respuesta sobre qué calidad se necesita hay que elaborarla antes de la operacionalización de esta, ya que no es independiente de la definición sobre qué es la educación, su sentido principal y el valor que se le otorga a sus componentes.

AVANZANDO EN LA DEFINICIÓN DE ALGUNOS CRITERIOS DE CALIDAD IMPORTANTES PARA LA PRIMERA INFANCIA

Cabe, en primer lugar, abordar el sentido etimológico del término *calidad* para comprender cabalmente el significado de este concepto. Proveniente de la palabra latina *qualitas*, se refiere a los atributos inherentes de algo; dicho en otros términos, hace referencia a la sustancia o los componentes de algo (en este caso, la educación), pero haciendo una descripción de esa sustancia para compararla o atribuirle un valor[13]. De acuerdo con esta última característica valorativa, puede decirse que la calidad es arbitraria (es decir, dependiente de un árbitro) y, por tanto, explica las diferentes concepciones que se han expuesto, ya que los «árbitros» tienen trasfondos afectivos e intelectuales diferentes. Por ello, y en función de la transparencia, quienes asumen este rol de definir qué es calidad deberían explicitar su postura teórica para enfocar la educación.

Dada la existencia de diferentes perspectivas, en la literatura especializada se observan básicamente dos grandes tendencias a la hora de abordar la calidad, tomando como referente la época histórica en la cual se construye el conocimiento: desde la modernidad, por un lado, y desde la posmodernidad, por otro[14].

[13] http://etimologías.dechile.net/calidad.

[14] Respecto a este último concepto, hay diversas denominaciones: *metamodernidad, nueva modernidad*, entre otras. Existen sesgos entre ellas, pero queremos en todo caso enfatizar que es el gran período que surge desde la década de los sesenta como parte de los procesos de globalización, del auge de las comunicaciones y del reconocimiento de las diversidades.

En grandes rasgos, podrían identificarse estos períodos tal y como se describen en el siguiente cuadro, con sus correspondientes derivaciones en el plano de la educación y de la calidad:

MODERNIDAD	POSMODERNIDAD
A partir del método científico aplicado a los diferentes ámbitos del saber se construye un conocimiento que establece «grandes relatos», o «verdades», que ofrecen significados, certezas y patrones estables de actuación en todos los campos, la pedagogía entre ellos, que, por su carácter, no se cuestionan mayormente. El conocimiento, en función de su profundización, se va fragmentando cada vez más.	Se cuestionan y revisan las «verdades» establecidas; se está en permanente construcción y resignificación de las teorías y prácticas, las cuales generan oportunidades e incertidumbres a la vez. Los significados solo existen en relación con otros y están social e históricamente localizados en varios discursos, por lo que existen diversas verdades que son relativas. Se tiende a articular las disciplinas en función de comprender mejor la complejidad de ciertas ideas fuerza importantes.
En el campo social, se tiende a una homogeneización social y cultural, lo cual deriva en la elaboración de propuestas pedagógicas comunes para todos los contextos. Hay una «pedagogía universal» y propuestas curriculares que se traspasan indistintamente de un contexto a otro.	La globalización y las tecnologías reducen y acercan tiempos y espacios. Se conoce y reconocen las diversidades, lo plural, se establecen propuestas educativas construidas por los diversos actores que son, por tanto, más flexibles y contextualizadas.
Se esencializa el sujeto histórico como un ser único, homogéneo, estable, que es posible conocer y reducir a patrones de desarrollo educacionales planificables unilateralmente y medibles universalmente. Por ello, hay un concepto universal de niño, con características de desarrollo definidas en sus categorías, formas y plazos desde la cultura a la que pertenecen los expertos.	Se plantea que se es un «sujeto nómada» con diferentes identidades que se reconstruyen permanentemente, por lo que se destacan las diversidades en sus experiencias históricas. Hay un mayor relativismo en los conceptos de calidad educacional y en la construcción curricular, asumiéndose que la definición de ser humano se construye a partir de los discursos de diferentes grupos sociales: género, clase social, grupo etáreo, profesiones, etc. Se plantean las diversas infancias en sus distintos escenarios de crecimiento, por lo que hay especificidades en el desarrollo infantil propias de los contextos en los que participan.
La calidad educacional se visualiza con criterios estandarizados y universales, comunes para todos, independientemente de los contextos. Estos criterios son establecidos por expertos. La intención de aplicar estos «estándares» se orienta principalmente a controlar o «certificar» su existencia.	La calidad se relativiza, ya que se considera que es una construcción histórico-social. Por ello, los diferentes actores participan en su definición, negociando las tensiones y buscando sentidos que sean válidos para todos. La intención de la definición de estos criterios es movilizar a las comunidades educativas para avanzar en la calidad de sus propuestas educacionales, y revisarlos periódicamente según los avances que se vayan alcanzando.

Ante estas dos macroconcepciones podría surgir la idea de que son posiciones muy dicotómicas que hacen difícil facilitar el diálogo entre ambas; sin embargo, puede identificarse una tercera *posición integradora* o de articulación, que señala que podría haber ciertos referentes universales de calidad señalados por la teoría o la investigación que indican que son importantes en toda propuesta educativa para la primera infancia, pero que deben ser leídos y traducidos por los actores desde cada contexto y complementados con otros propios de esas culturas o grupos sociales.

A partir de ello, podría indicarse, por ejemplo, la existencia de ciertos componentes como los que se señalan a continuación, obtenidos de diversos estudios sobre qué es importante en la calidad de este nivel (Peralta, 2008):

— La *involucración de los padres* en el diseño, implementación y evaluación de los programas, tanto por lo que significa afectivamente para el niño como por la convergencia de aspectos formativos comunes en la casa y en el centro educativo, lo que incide en un mejoramiento del microclima educativo del hogar.

— La *calidad de las interacciones* que se establecen entre todos los participantes, pero, en especial, las referidas al adulto-niño, tanto en los aspectos afectivos como en los cognitivos. En esta cuestión tiene una cierta incidencia la cantidad de niños por adulto o ratio, en la medida en que ello signifique una relación más asertiva y personalizada.

— El contar con *un programa educativo explícito, claro y relevante,* apropiado en sus sentidos principales para todos los que participan en el programa.

— *Sistemas de monitoreo y evaluación del programa y de los aprendizajes* de los niños, cuyos resultados son considerados en la replanificación de las prácticas educativas y en las experiencias educativas de los niños.

— Contar con *espacios físicos adecuados, organizados educativamente y con acceso a materiales que permitan a los niños explorar, descubrir y transformar.* Este criterio apunta más a la importancia de la variedad de materiales (naturales, culturales, en desuso[15], etc.), unida a la creatividad de los educadores y de las comunidades en su elaboración[16], que a contar con sofisticados materiales industrializados o comerciales de alto coste, como suele confundirse.

— *Rutinas estables* que organicen adecuadamente el tiempo diario de los niños en períodos regulares (alimentación, higiene) con las variables (que se orientan hacia objetivos de aprendizajes de todo tipo, y, por ello, van cambiando), pero sin constituirse en jornadas monótonas y sin interés.

— *Capacitación permanente del equipo de trabajo*, lo que implica una formación en servicio continuada, con metodología de aprendizaje de adultos, sobre temas relevantes. Contar con espacios de reflexión del quehacer práctico.

[15] En Israel hay interesantes experiencias sobre material en desuso, ubicadas tanto en zonas de trabajo al interior como en «patios» (artefactos, aparatos en mal estado, por ejemplo).

[16] En Botswana, por ejemplo, el centro-modelo de formación de maestros de educación inicial ha elaborado todo el material Montessori, con los propios estudiantes, utilizando recursos locales.

¿Qué implicaciones se derivan de todos estos aportes para los países en desarrollo? ¿Es posible en contextos con limitaciones económicas una educación infantil de calidad? Si las investigaciones señalan que no es la infraestructura ni los materiales costosos lo que ocasiona una educación infantil de calidad, como lo indicaban los primeros estudios al respecto que se hicieron en los años setenta, sino que lo más importante son los procesos que tienen lugar en ellos, muy en especial las *interacciones*, en los que el estilo directivo no es lo que más aporta, puede pensarse que es posible, con buenas capacitaciones y la disminución de la cantidad de niños por adulto, lograrlo.

Sin embargo, cabe tener presente que *la calidad es multifactorial*, por lo tanto, además de estos referentes curriculares y procesuales, depende también de otros mayores de tipo estructural que condicionan a favor o en contra el que se den estos criterios adecuadamente. Por ejemplo, las políticas públicas en cuanto a normativas de funcionamiento y de supervisión.

En efecto, una política pública traducida en normativas restrictivas e impositivas que no dan espacios para la contextualización y toma de decisiones por parte de las comunidades educativas, unida a una supervisión de control en oposición a una de apoyo, afecta notablemente a los criterios de participación, empoderamiento y flexibilidad y, sobre todo, a la dignidad y seguridad de los equipos docentes.

La calidad educativa y lo que se espera de ella, como los avances significativos en los aprendizajes de los niños y en su bienestar, dependen, por tanto, de diversos aspectos estructurales del sistema educativo y de sus instituciones, además de la sinergia de los procesos que se implantan. No se configura como el resultado de unos pocos elementos aislados añadidos: planificaciones semihechas que se entregan, algunos materiales didácticos con los que se dota, ciertas capacitaciones inconexas; por ello, no puede centrarse la responsabilidad solo en el docente como habitualmente se hace. La calidad empieza desde la política pública que se diseña y de todas las instancias en que se traduce en un programa de implementación sistémico y consistente de acciones. Como fruto de ello, se obtendrán ciertos resultados esperados, como mayores y mejores aprendizajes de los niños, en una concepción de bienestar integral, donde el juego debe ocupar un lugar central.

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA: UN DERECHO DE LOS NIÑOS

Como se ha señalado, la calidad en la educación ha sido enfocada históricamente como una exigencia surgida de organismos reguladores nacionales o externos que desean en particular saber de resultados, más que responder a una necesidad o demanda de los propios actores involucrados. Si bien es cierto que paulatinamente se ha ido generando una mayor participación en los aspectos de calidad desde el prisma de los adultos involucrados en los procesos educativos (educadores, familias, líderes comunitarios), poco se ha enfocado como un derecho de los niños en su proceso de formación de ciudadanía[17]. En ese sentido, dada su concepción de «sujetos» de la educación, se hace necesario asumir también la «perspectiva de derechos»

[17] En Brasil, Colombia y Costa Rica se han hecho importantes experiencias al respecto.

en el tema de la calidad de la educación, lo que supone, en términos generales, «reconocer los principios que regulan las formas de actuación social, desde criterios de justicia que reconozcan y ofrezcan posibilidades de desarrollo para todos y todas» (Alvarado, 2007). De esta manera, como señala Arango, cuando «la atención a la infancia se basa en un enfoque de derechos, en la doctrina de la protección integral y se ejecuta a partir de la familia y su articulación con la comunidad y las instituciones del Estado, no solo se está luchando contra la exclusión social, sino que al mismo tiempo se contribuye a crear las condiciones sociales, políticas, culturales y económicas que le permitan a los países construir ciudadanía, fortalecer la democracia participativa aquí y ahora y con perspectiva de futuro, desarrollar su capital social, potenciar lo local y mejorar su competitividad para insertarse con mayores posibilidades de éxito en los procesos de cambio que demanda el mundo contemporáneo» (Arango, 2001).

Está claro que el derecho de los niños a una educación inicial de calidad, si bien es cierto que debe ser una posibilidad y oferta real para todos, en el marco de las desigualdades de los países emergentes y de las políticas de equidad es una urgencia y una deuda con los sectores más vulnerables: grupos de pobreza crítica, urbano-marginales, rurales, migrantes, de frontera, desplazados, indígenas, afrodescendientes, etc.

Los limitados programas de calidad integral y real para estos sectores y las escasas líneas de seguimiento y evaluación de ellos evidencian que aún es un área fundamental de trabajo técnico e inversión. La pertinencia social y cultural de estos programas surge de esta manera como uno de los factores esenciales de calidad, que, junto con otros como la participación relevante de los actores, deben ponerse en práctica en toda propuesta orientada hacia estos grupos. Sin embargo, si una educación de calidad es un derecho para todos, las políticas de calidad deberían acentuarse notablemente y no plantearse como excluyentes o posteriores a las medidas de aumento de cobertura del sector, como habitualmente se ha hecho en la región. Los programas educativos sin calidad implican propuestas sin sustancia valorativa, de acuerdo con lo extraído del significado de este concepto. Por tanto, es una oferta vacía que no conduce a la labor formativa y de desarrollo humano que se espera de ellos.

A MODO DE CONCLUSIÓN: LA CALIDAD, UN RETO COMPLEJO, PERO POSIBLE

En este artículo se ha querido destacar que la cuestión de la calidad pasa primeramente por una toma de posición teórica sobre la educación y que, según sea esta, se desprende su concepción y una adecuada operacionalización. Con este objetivo se ha planteado que es importante tratar de dar el salto a un planteamiento más avanzado, que puede tener muchas denominaciones: posmoderno, metamoderno o, simplemente, más humano, en el que, además de velar por ciertos principios básicos, se tenga la apertura y flexibilidad suficientes para incorporar otros parámetros que den cuenta de la historicidad de cada propuesta y de los sentidos de los diversos actores, incluyendo a los niños.

Por todo lo expresado, si bien es cierto que la calidad es un problema complejo y multifactorial, por el mayor conocimiento existente, conocemos mejor cómo abordarlo en lo fundamental. Muchas experiencias de la región, aparentemente sencillas y no publicadas por lo general, pero muy consecuentes con sus comunidades y proyectos, lo demuestran. Sin embargo, hay un choque con un gran cuerpo normativo homogeneizador que impide el despliegue de las potencialidades locales, personales y profesionales, por lo que se pierde toda la riqueza humana y cultural de las propuestas educativas en función de una mejor calidad.

Por ello, se concluye este artículo animando a las comunidades a definir referentes y parámetros que les ayuden a avanzar en la calidad de los proyectos educativos para sus niños, con la esperanza de que si se hace a través de los criterios que se han reseñado y en procesos contextualizados y participativos, se estarán dando pasos significativos en función de este derecho, que es trascendental para su desarrollo y el de nuestros países.

El aporte de buenas interacciones en educación infantil

Gema Paniagua

Nadie puede cuestionar la importancia que tienen para el desarrollo y el aprendizaje del niño los adultos que lo rodean. Esta ha sido y es para muchos una acertada intuición, pero en la actualidad es también una afirmación corroborada por la evidencia científica y ampliamente estudiada en la investigación evolutiva. Ahora bien, no todas las formas de relación son igualmente estimulantes, por lo que es esencial en educación inicial hacer un uso consciente de esta interacción adulto-niño en el que se exploten sistemáticamente las formas más constructivas de interacción y se cuestionen o limiten aquellas que pueden ser contraproducentes.

Cuando se habla del peso de las interacciones se hace referencia a las que vive el niño de forma cotidiana. Lo que pesa en el desarrollo menor no son actos aislados, sino la suma de las interacciones y el estilo predominante en las mismas. La continuidad —para bien o para mal— es la que deja huella. Es importante tener en cuenta este aspecto para no limitarse a cuidar la interacción en determinadas actividades, sino aprovechar toda la jornada en los programas de educación inicial. También es esencial para tomar conciencia de lo fundamental que es un trabajo con las familias en el que se comparta con ellas —de la forma más concreta y ejemplificada posible— el conocimiento sobre interacción y desarrollo.

La forma de relacionarse con los pequeños está condicionada por las ideas que se poseen sobre cómo aprenden los niños y el papel educativo de los adultos y, de forma especial, por la propia experiencia como hijos o alumnos. Gran parte de nuestras actuaciones como adultos son enriquecedoras, pero a veces se cometen incongruencias que hay que revisar. Por ello es esencial apoyarse no solo en todo lo que se ha aprendido a través de la experiencia, sino también contrastarlo con el conocimiento basado en evidencias, para no caer en una forma de hacer fundamentada tan solo en la tradición o la inercia.

INTERACCIÓN Y DESARROLLO SOCIOAFECTIVO

El bienestar emocional es un derecho incuestionable de los niños. Además, en gran medida, cómo nos sentimos en edades posteriores con nosotros mismos y cómo nos relacionamos con los otros tiene que ver con las experiencias socioafectivas tempranas. Aunque desde los primeros momentos de su vida los párvulos ya aportan sus peculiaridades, las personas que los rodean son determinantes para contribuir a que sus vivencias sean más o menos positivas.

El papel del educador no es comparable al de los padres o los cuidadores familiares más cercanos, pero puede ser también muy determinante y puede suponer una compensación importante en aquellos casos en que hay importantes carencias en el hogar.

Apego y seguridad básica

Cada niño establece una relación de apego y un vínculo privilegiado con sus principales cuidadores, con aquellos que cubren sus necesidades básicas (alimentación, descanso, etc.) y también sus necesidades emocionales (afecto, consuelo, etc.). La presencia de la figura de apego es la que permite a los niños sentirse confiados y poder dedicarse a explorar el medio, jugar, interactuar con iguales, etc.

Para dar respuesta a los niños en sus necesidades hace falta que los adultos tengan una cierta sensibilidad; es decir, que sepan escuchar e interpretar sus señales (desde el llanto del bebé hasta el comentario de una niña de cinco años). Gran parte de los adultos cuentan con esta sensibilidad que les permite favorecer un apego seguro en los pequeños a su cargo, lo que se traduce en los niños en seguridad, conducta equilibrada y disposición al aprendizaje y al juego. Pero no debe olvidarse que algo más de un 30 % de los niños de todas las culturas presentan algún tipo de apego inseguro, relacionado en parte con sus características, pero, sobre todo, con las dificultades de sus adultos de referencia para dar una respuesta continuada y coherente a sus necesidades: madres u otros cuidadores que no están suficientemente disponibles (excesivo trabajo, depresión, etc.) o que no tienen suficientes habilidades de relación con los niños por no haber experimentado en su propia infancia un trato adecuado.

Es frecuente que los educadores y otras personas dedicadas a los programas de educación inicial cuenten con estas habilidades e incluso que sean extraordinariamente afectuosos y sensibles a las necesidades de los niños. Pero no debe olvidarse que en algunos programas, por la amplitud de los grupos, la disponibilidad del adulto no es fácil. De hecho, está demostrado que interacciones positivas y coherentes en los centros de educación inicial pueden llegar a compensar en parte las carencias del hogar y fomentar en los niños una mayor seguridad y confianza. También hay que señalar que si las interacciones que se plantean en el centro infantil son insuficientes o muy problemáticas pueden perjudicar a niños que incluso contaban de partida con un buen nivel de seguridad básica. Por todo ello, los centros de educación inicial deben:

— Asegurar la contratación de personal cariñoso, equilibrado, con buena salud mental y sensible a las necesidades de los niños.

— Cuando los grupos son numerosos, organizar a los niños en grupos pequeños y buscar la colaboración estable de suficientes adultos (voluntarios, familiares, etc.) para garantizar la seguridad, así como la disponibilidad del educador.

— Fomentar que se establezcan vínculos fuertes entre educadores y niños evitando, sobre todo antes de los tres años, cambios frecuentes en los adultos de referencia o el trato superficial con demasiados adultos.

Por su parte, los educadores, en sus interacciones con los niños, deben:

— Procurar interactuar con todos y cada uno de los niños de la manera más personalizada para que se sientan reconocidos y apreciados.

— Estar físicamente disponibles: ponerse con frecuencia a la altura de los niños y prodigar el contacto físico afectuoso.

— Estar claramente localizables, evitando desaparecer sin avisar o los desplazamientos continuos y bruscos, que hacen que los niños tengan que estar buscando a su educador continuamente para sentirse seguros, sin poder centrarse suficientemente en su juego.

Autoestima

En estas primeras edades también empieza a construirse la valoración que uno tiene de sí mismo y la confianza en las propias habilidades. La autoestima se construye en gran medida sobre la valoración que los adultos de referencia hacen del niño, la imagen que habitualmente le devuelven en el día a día (de aprecio y reconocimiento o, en el otro extremo, de descontento y decepción). Con frecuencia, esta valoración tiene que ver más con las características del adulto —su tolerancia, sus expectativas— que con las del niño.

En sus interacciones cotidianas con los niños, el educador debe:

— Hacer propuestas adecuadas al nivel de cada niño para no someterlos a reiteradas experiencias de fracaso.

— Valorar sus logros (mediante la mirada de aprobación, la sonrisa, el comentario de apreciación, etc.), sin caer en un continuo refuerzo vacío de contenido («¡Muy bien!»).

— Hacer elogios concretos, describiendo lo que se valora («¡Qué bien has ayudado a tu amiga a ordenar!»).

— Reconocer y valorar sus conquistas en la vida cotidiana y en su juego espontáneo, y no solo en la realización de «tareas».

— Valorar a todos, tanto a los que tienen más capacidad como a los que tienen menos, evitando las discriminaciones y las comparaciones.

— Asegurar que en las interacciones con los adultos son más frecuentes las intervenciones de interés, valoración y refuerzo que las de corrección.

— Dar protagonismo a los niños con bajo perfil (los que pasan desapercibidos, los que son rechazados, etc.) pidiéndoles que lideren algunas actividades, que asuman pequeñas responsabilidades, etc.

— En definitiva, mirar al niño no como un vaso medio vacío (al que hay que estar corrigiendo continuamente, etc.), sino medio lleno.

Autonomía

En la etapa de educación inicial, los niños avanzan lentamente desde una total dependencia de los adultos hasta una progresiva independencia. Este es un gran apartado que incluye

tanto aspectos relacionales (como la capacidad para resolver algunos conflictos sin recurrir al adulto) hasta aspectos muy concretos de la vida cotidiana (como vestirse solo). Una progresiva autonomía es sinónimo de crecimiento y este aspecto suele ser prioritario en los programas educativos, pero existen importantes diferencias culturales sobre los grados de autonomía que se espera de los niños, y también suele haber diferencias entre las propuestas de los centros de educación inicial y la autonomía que se promueve en los hogares.

Para favorecer la autonomía, el educador tiene que:

— Asegurar que en toda actividad (motora, cognitiva, etc.) deja margen para la autonomía del niño (algo que decide, elige o hace solo, etc.).

— Abordar las actividades de la vida cotidiana (almuerzo, aseo, guardar, etc.) con la organización, el tiempo y la calma que requieren para ser momentos agradables de participación activa de los niños.

— Cuando sea necesaria la ayuda directa, intentar que sea mínima y graduarla para ajustarla a lo que el niño sabe hacer. Una secuencia útil es: primero, ayuda verbal; si no es suficiente, proporcionar el modelo; y, si tampoco es suficiente, pasar a la ayuda física.

— Estar atento a los avances del niño para ir retirando poco a poco la ayuda.

— Mostrarse comprensivo con los pequeños accidentes y las imperfecciones (la comida derramada al intentar comer solo, etc.).

Límites y autocontrol

En el control de sus emociones y de su conducta, los niños también evolucionan desde una gran dependencia de la intervención del adulto a una considerable capacidad de autocontrol al final de esta etapa, aunque la participación del adulto siga siendo necesaria en bastantes ocasiones. La capacidad para superar y resolver conflictos internos (malestar e inquietud, por ejemplo) o externos (diferencias de criterio con el adulto y con otros niños) se construye poco a poco, en un camino no siempre fácil. Uno de los aspectos más destacados en este sentido es la capacidad para aceptar límites a sus deseos y conductas. Un marco coherente de normas, dentro de un ambiente de libertad, proporciona un contexto seguro para el juego y la relación con otros, y es una garantía para el desarrollo emocional del niño. En resumen, el adulto, para ser una figura que proporciona seguridad, necesita brindar no solo afecto, sino también ejercer una cierta autoridad.

Los educadores, en sus interacciones cotidianas, deben:

— Favorecer una organización del grupo y las actividades (sin aglomeraciones, sin esperas prolongadas) que reduzca las situaciones conflictivas.

— Hablar con frecuencia de las emociones, de lo que se siente, incluso de cuestiones como la envidia o la agresividad, admitiéndolas como normales.

— Con los más pequeños, poner palabras a cómo se deben de estar sintiendo cuando aún no pueden expresarse.

— Ayudar a distinguir lo que se siente de lo que se hace (se pueden sentir celos, pero no se puede agredir al compañero que los motiva).

— Plantear normas adecuadas a las distintas edades, que no sean excesivas.

— Según van creciendo, reflexionar con los niños sobre las distintas normas y negociar algunos aspectos.

— Evitar que se manifiesten contradicciones entre los adultos presentes.

— Poner límites con seriedad, pero sin perder la calma.

— Evitar las amenazas y el discurso vacío («No vas a volver a jugar con…», «Te he dicho mil veces…»).

— Mostrar y modelar conductas alternativas («Dile: "Por favor, me dejas…"»).

— Mostrar al niño las consecuencias de sus conductas inadecuadas, consecuencias que tienen que ser proporcionadas y estar relacionadas con lo que haya hecho.

— Utilizar medidas como apartar al niño del grupo solo en última instancia y por tiempos muy breves.

— Replantearse la relación con aquellos niños con los que casi todas las interacciones son de control y límites, buscando activamente medidas preventivas y formas de interacción más gratificantes.

Relación con iguales

A lo largo de la educación inicial, las relaciones con los compañeros van ganando peso, y estos pasan a ser una fuente insustituible de estimulación no solo socioemocional, sino también cognitiva. Aunque desde muy pequeños se establecen relaciones con otros niños, en los primeros meses no se puede pretender que estas sean frecuentes y equilibradas, ya que cuanto más pequeños son los niños, más predomina la relación con el adulto frente a la relación con iguales. En torno a los tres años aumenta significativamente el interés por los otros, aunque muchos de los juegos se desarrollan en paralelo: juntos, pero sin apenas coordinarse. Es en los últimos años de la educación inicial cuando las relaciones con los otros pasan a primer plano. Las interacciones más ricas se dan en los grupos reducidos y, por ello, hay que fomentar distintos agrupamientos (juego por parejas, pequeños grupos) evitando que predomine la situación de gran grupo. Por otra parte, es necesario tener presente que las interacciones no deben limitarse a los niños de la misma edad, ya que la relación entre infantes de distintas edades es especialmente beneficiosa y, en este sentido, debe potenciarse en los programas de educación inicial.

Para fomentar la relación entre los niños, el educador debe:

— Servir de modelo de relación, interactuando de forma afectuosa y respetuosa tanto con los niños como con los adultos.

— Mediar entre los iguales para enseñar formas de llegar a acuerdos, resolver conflictos, disfrutar con los otros, etc.

— Retirar paulatinamente la ayuda y la mediación según los niños van integrándose y creciendo, para que sean ellos los que desarrollen interacciones de forma independiente.

— Ayudar a entender los puntos de vista de los otros (lo que les gusta, cómo se sienten, etc.) y a aceptar las diferencias.

— Asegurar la integración social de los niños con menos habilidades sociales, buscando compañeros adecuados, participando el adulto en los grupos de juego para ayudar a integrarse a los que tienen dificultades, etc.

— Invitar a los niños a que se fijen en otros, a que los imiten o les pidan ayuda, a que hagan tareas conjuntamente, etc., de forma progresiva según la edad, fomentando la cooperación.

— Evitar los comentarios competitivos (quién acaba el primero, etc.).

— Observar y cuidar las interacciones entre niños no solo en el aula, sino también en los espacios más libres (patio, etc.).

INTERACCIÓN Y DESARROLLO COGNITIVO

La investigación en el desarrollo infantil demuestra que el niño no es un simple receptor de lo que los adultos le enseñan, sino que realmente es él quien va construyendo su aprendizaje de forma activa, basándose en la exploración que hace de su entorno y en las múltiples interacciones con los adultos y, posteriormente, con otros niños. Son los niños quienes toman de ese entorno y de esas interacciones los elementos que les interesan y que puede asimilar. Por ello, la labor de los adultos no es proporcionar actividades y estímulos de forma indiscriminada, sino aquellos que conectan con su nivel y sus intereses.

Esta interacción con el medio físico y social se desarrolla fundamentalmente bajo la forma de juego (más motor o de exploración en los más pequeños, y más simbólico y social según van creciendo). Los niños aprenden mediante la actividad recreativa y necesitan jugar durante horas a lo largo de su jornada también para su equilibrio emocional. En sus juegos espontáneos ensayan y entrenan distintas habilidades cognitivas (atención, representación, planificación, etc.) junto con habilidades motoras, sociales y comunicativas. Además, la actividad lúdica es una fuente insustituible de equilibrio personal (liberación de tensiones, disfrute, etc.), por lo

que es, sin duda alguna, la actividad que integra mejor y de forma más natural los múltiples aspectos del desarrollo, así como los distintos objetivos de los programas de educación inicial.

La escolarización temprana o la participación en un programa de educación inicial no debe ser un impedimento para cubrir esta necesidad de recreación, sino, muy al contrario, debe proporcionar a todos los niños posibilidades de juego variadas y enriquecedoras. El juego no puede ocupar un lugar residual —que es lo que ocurre si se realiza cuando se han acabado las tareas o cuando se está en el recreo—, sino que tiene que ser nuclear: el centro de educación inicial tiene que ser un espacio para aprender jugando.

Si los niños son los protagonistas de su aprendizaje y gran parte de este lo desarrollan en sus juegos, ¿cuál es el papel del adulto? Las actuaciones del educador tienen que ir encaminadas a favorecer tres aspectos que están estrechamente entrelazados: potenciar una participación realmente activa de los niños, acompañarlos en sus aprendizajes y asegurar su motivación. Por otra parte, según se van haciendo mayores los niños, el educador, en su acompañamiento del aprendizaje infantil, tiene que favorecer un progresivo distanciamiento del aquí y ahora, fomentando las habilidades de simbolización y representación, así como potenciando el pensamiento lógico y la categorización de la realidad.

Participación activa

Sea cual sea la actividad que el niño esté desarrollando (ya sea una comida, un juego o ver un cuento, por ejemplo), esta será una situación de auténtico aprendizaje si el niño está participando activamente, y el aprendizaje será mayor cuanto más implicado esté, es decir, cuanto más activo, atento e interesado. La actuación del adulto va a ser determinante para asegurar —o para frustrar— esta implicación. Una excesiva directividad resta a los niños iniciativa y posibilidades de investigación y juego; aunque los niños puedan estar aparentemente activos siguiendo siempre las propuestas adultas, en el fondo predomina la pasividad y la dependencia.

Las posibilidades de experimentación, investigación y juego deben potenciarse a lo largo de toda la jornada, dentro de un ambiente organizado que brinde la suficiente seguridad para implicarse en las actividades en profundidad. Esto supone que las aulas tienen que ser activas, pero no caóticas: el movimiento, la conversación y la expresión de emociones tienen que estar presentes, pero sin llegar a desbordarse.

Para favorecer una participación activa, el educador debe:

— Valorar a los niños cuando se divierten jugando de forma constructiva.

— Mostrar aprecio por sus ideas y sus inventos, su experimentación libre de los materiales, sus expresiones artísticas creativas, etc.

— No obligar a que todos hagan lo mismo al mismo tiempo.

— Invitar a los niños a elegir, a decidir qué quieren hacer.

— Ayudarles a completar sus planes, a conseguir sus objetivos (ya se trate de construir un juguete o de ponerse los zapatos solo, por ejemplo).

— Dar tiempo y, en su caso, pistas para que los niños busquen sus propias soluciones.

— Evitar las esperas prolongadas, en las que los niños tienen que permanecer pasivos.

— No pedir a los niños que permanezcan atentos al adulto durante mucho tiempo, por encima de sus posibilidades, ya que eso favorece la desatención.

— Invitar a permanecer un cierto tiempo en el juego, evitando los cambios continuos de actividad.

Acompañamiento

Las interacciones más estimulantes no son aquellas en las que el adulto dice a los niños qué tienen que hacer (directivas) ni aquellas en las que se limita a «dejar hacer», sin intervenir. La actuación más enriquecedora es de ida y vuelta, no invasiva, donde el adulto sobre todo observa y escucha para actuar en consecuencia. Son las interacciones en las que se «acompaña» al niño en sus iniciativas y en sus intereses, enriqueciéndolos. Se trata de una forma de interacción universal, gracias a la cual los niños de todas las culturas desarrollan aprendizajes tan esenciales y complejos como el lenguaje.

El acompañamiento asegura la intervención en el escalón siguiente a lo que el niño ya sabe hacer, en lo que está a punto de conquistar con pequeñas ayudas. Esta labor de apoyo y de andamiaje de lo que ya domina potencia un aprendizaje sólido, significativo, bien fundamentado.

En todos los centros de educación inicial se da en mayor o menor medida este acompañamiento, pero no siempre se reconoce la importancia decisiva que tiene, por lo que en muchas ocasiones no se explota suficientemente y se da más valor a las interacciones directivas. Para acompañar a los niños en su desarrollo y aprendizaje, el educador debe sintonizar con la actividad del niño para sumarse de forma respetuosa:

— Fijarse y observar brevemente lo que está haciendo el niño, lo que llama su atención o lo que le cuesta resolver antes de intervenir.

— Basándose en estas microobservaciones, realizar a lo largo de la jornada multitud de microintervenciones: dar una pista, pedir a otro niño que colabore, plantear un interrogante, etc.

— Ir con las propuestas un poco más allá de lo que el niño hace espontáneamente; invitar a avanzar un pequeño paso, pero sin alejarse de su juego o forma de hacer.

— Basarse en el conocimiento y la habilidad del niño: partir preferentemente de lo que sabe hacer y no de lo que no sabe hacer.

— Buscar la interacción a lo largo del proceso de actividad, no solo en el momento final o para juzgar el resultado.

Motivación

Para asegurar una implicación en la actividad es imprescindible que los pequeños estén motivados. Existen varias vías para lograr esa motivación. La primera y más esencial es partir de los intereses de los niños, que en estas edades son muy intensos y variados, al tener todo un mundo por descubrir. Es la motivación más genuina, aquella en la que no es necesario que los adultos induzcan o alienten la acción del niño, porque el propio juego y el descubrimiento son tal fuente de placer que al niño le compensa su esfuerzo y atención. Este es el tipo de motivación interna que debe prevalecer en un programa de educación inicial, el que fomenta que el aprendizaje sea una recompensa en sí mismo.

Por supuesto, en la educación de los niños también tienen importancia los adultos como fuente de motivación. Así, los educadores hacen propuestas de forma que ilusionan, que son atractivas y que amplían los intereses de los niños. Pero estas propuestas serán tanto más acertadas cuanto más conecten con los intereses genuinos de los pequeños. Y, por último, no debe olvidarse que a los niños también les motivan las ganas de agradar al adulto, de buscar su aprobación y refuerzo. Este es un impulso externo necesario en muchas ocasiones (cuando los niños tienen que esforzarse en algo que les cuesta, ceder en un conflicto, etc.), pero que no conviene sobreexplotar, ya que, si el gusto por agradar es lo que domina, se está fomentando una excesiva dependencia.

Para potenciar la motivación en las interacciones con los niños se debe:

— Observar los variados intereses de los distintos niños para asegurar que encuentran respuesta en el programa.

— Comentar con los niños la diversidad de intereses como algo positivo, valorándolos por igual, sin primar unos frente a otros (el gusto por los cuentos frente al gusto por el movimiento, por ejemplo).

— Invitar a probar nuevos materiales y juegos, sobre todo aquellos que los niños no se permiten explorar por estar atribuidos culturalmente a un determinado género (que los niños puedan jugar con muñecos, que las niñas exploren más el juego motor, etc.).

— Hacer las propuestas de forma motivadora, es decir, con ilusión y conectando con los intereses que muestran los niños.

— Utilizar más la aprobación, el reconocimiento y el interés compartido con el niño por lo que está haciendo que el refuerzo material (los premios).

Representación

Uno de los procesos más importantes en la evolución cognitiva en los primeros años se refiere a la progresiva capacidad para pasar de lo más presente y concreto a lo más ausente y abstracto. Así, los bebés, centrados absolutamente en las sensaciones del aquí y ahora, van

aprendiendo poco a poco cosas tan importantes como que hay señales (los preparativos de la comida, por ejemplo) que anticipan lo que va a suceder en el futuro más inmediato, o que las cosas y las personas siguen existiendo aunque no se vean. Posteriormente, los niños dan un salto de gigante en su avance cognitivo cuando empiezan a representarse la realidad, a evocarse las cosas y las personas, aunque no estén directamente presentes. Se puede pensar en algo ausente (un animal, por ejemplo) mediante el sonido que hace, la palabra que lo nombra, el gesto o la acción que imita su movimiento, el muñeco que lo representa, la foto o el dibujo, o una piedra que el niño decide que sea ese animal, aunque no tenga ningún parecido. Todas estas formas dan alas al pensamiento, que deja de estar limitado al aquí y ahora: se puede empezar a pensar en lo ausente, a recordar lo pasado y a anticipar lo futuro.

De todas las formas que el ser humano tiene para representar, el lenguaje ocupa un lugar privilegiado, por lo que merece la pena detenerse en cómo interactuar para fomentarlo (siguiente apartado). En este punto, se van a revisar las interacciones que fomentan otras formas de simbolización y de representación esenciales en estas edades:

— Con los niños pequeños, jugar a «hacer como si» (fingir) o fomentar que jueguen con niños más mayores que les van a iniciar de forma natural en este juego simbólico.

— Permitir y animar a que los niños utilicen los materiales de forma imaginativa, dándoles otro significado (una sartén que se convierte en guitarra, por ejemplo).

— Alentar y organizar la aportación de materiales de desecho o de la naturaleza, a los que los niños pueden conferir muy distintos significados.

— Hacer referencia a los símbolos, carteles, señales, etc., en la vida cotidiana.

— Dar importancia y valorar el dibujo espontáneo del niño, primándolo frente a las tareas gráficas sin significado, sin corregirlos, invitándolos a representar libremente lo que quieran.

— Utilizar la fantasía como fuente de motivación (personajes imaginarios, cuentos, etc.).

Desarrollo lógico

En el progresivo distanciamiento de lo más inmediato también se va produciendo la paulatina categorización de la realidad, y el niño se va fijando en las cualidades de los objetos, comparándolos, agrupándolos en categorías cada vez más complejas, etc. Este desarrollo lógico no es lineal y mucho menos una cuestión memorística: comprender las primeras nociones de cantidad no consiste en aprender primero el 1, después el 2, después el 3, etc., sino en tener muchas experiencias de juego y vida cotidiana en las que tiene sentido comparar cantidades, establecer correspondencias uno a uno («Tres platos para tres osos. ¡Me falta uno!»). Tampoco tiene sentido preestablecer cuál es el primer color que tiene que aprender un niño, ya que lo natural es que aprenda aquel que más le llama la atención. De nuevo, cada pequeño irá construyendo su conocimiento lógico apoyándose en sus vivencias y su entorno. Es un proceso en

el que va a aprender tanto de sus aciertos como de sus errores, que a veces no son tales, sino simplemente formas de razonar infantiles.

Los programas de educación inicial suelen dar mucha importancia a este desarrollo conceptual, pero no siempre se respeta que cada uno avance según su ritmo y estilo, ya que con frecuencia se pretende que todo el grupo avance al mismo tiempo (todos tienen que saber unas determinadas formas, contar hasta equis, etc.). El papel del educador debe ser mucho más rico que limitarse a proponer trabajar una noción muy concreta, ya que las posibilidades de categorización, observación de la realidad, comparación, etc., se dan a lo largo de toda la jornada. Para ello, deberá:

— Observar en la actividad del niño la categorización que subyace, colaborar con él siguiendo su criterio, poniendo palabras a lo que está haciendo («Te gustan los pequeños, ¿no?»), etc.

— Observar los conceptos que los niños utilizan espontáneamente respetando su forma de expresarlos («Son hermanitos») proporcionando también el modelo adulto («Sí, estos coches son iguales»).

— Interactuar con los niños en la actividad de guardar haciendo ver el criterio de clasificación, que será cada vez más preciso y complejo según los niños van siendo mayores.

— Invitar a que sean los niños quienes distribuyan el material, la comida, etc., permitiendo que se equivoquen y rectifiquen.

— No corregir constantemente los supuestos «errores» del pensamiento infantil: invitar a observar, a contrastar con la opinión de otro niño, a justificar su razonamiento, etc.

— Con los de más edad, invitarlos a hacer estimaciones y a representar las cantidades de distintas formas.

DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE

Hasta ahora se han revisado formas de interacción entre el educador y los niños que favorecen su desarrollo socioemocional y cognitivo. Centrarse ahora en cómo actuar para potenciar el desarrollo del lenguaje (un campo a caballo entre lo social y lo cognitivo) permitirá ejemplificar de forma más concreta muchas de las habilidades de interacción que se han enumerado anteriormente.

En estas primeras edades, el desarrollo del lenguaje es uno de los aprendizajes esenciales y más complejos. La aparición del lenguaje y su evolución dependen tanto de las relaciones sociales (la comunicación con otros es imprescindible para que se adquiera) como del desarrollo cognitivo (se requieren habilidades de representación, de imitación, etc.). Y, a su vez, el lenguaje va a tener una repercusión fundamental en el desarrollo social (los niños con retrasos en el lenguaje tienden a tener más dificultades de relación con sus compañeros, al no poder

comunicarse adecuadamente) y en el cognitivo (desde muy pronto el lenguaje empieza a ser un instrumento para pensar, para «comunicarse con uno mismo»).

Hay que recordar que en estas edades el lenguaje no es algo que se enseñe y se aprenda tal como aprenden los adultos un nuevo idioma, sino que el niño va adquiriendo su primera lengua gracias a miles y miles de intercambios, pasando por etapas imprescindibles que al principio son no verbales, comprendiendo más de lo que puede expresar, combinando las palabras inicialmente según su propia gramática y aproximándose poco a poco a lo largo de estos años al modelo adulto, hasta conseguir al final de la educación inicial un nivel de lenguaje más que considerable.

Los educadores tienen un importante papel en potenciar el lenguaje del niño, cuyo desarrollo depende en gran medida del estilo comunicativo de sus adultos de referencia, es decir, de cómo se dirigen a él y de cómo aprovechan de forma espontánea las oportunidades para comunicarse. Las interacciones tienen que ir encaminadas a impulsar el lenguaje como instrumento comunicativo, como instrumento de pensamiento, y también para enriquecer el propio instrumento, es decir, el lenguaje en sí mismo.

En el trabajo del lenguaje como *instrumento comunicativo*, los educadores deberán tener en cuenta los siguientes aspectos en sus interacciones con los niños:

— No hablar demasiado para así dejarle espacio en la comunicación al niño. Deben esperar, darle tiempo para expresarse, para que inicie la comunicación, etc.

— Mantener con frecuencia diálogos, pequeñas conversaciones con turnos equilibrados entre lo que expresa el niño y lo que expresa el adulto.

— Recurrir a las preguntas abiertas, que tienen varias respuestas posibles, más que a preguntas cerradas, que se contestan con un monosílabo o una palabra.

— Evitar que el intercambio sea un interrogatorio, es decir, una sucesión de preguntas del educador y respuestas del niño.

— Iniciar la conversación con comentarios o preguntas abiertas.

— Potenciar que los niños conversen entre sí a lo largo de la jornada, sea cual sea la actividad que estén desarrollando.

— Utilizar recursos expresivos en las interacciones: la entonación, los gestos, etc., de acuerdo con la edad de los niños y sin exagerar.

— Hablar de lo que está interesando al niño en ese preciso momento.

— Evitar dirigirse a los niños hablando muy alto y con mensajes fundamentalmente imperativos (órdenes, consignas, límites, etc.).

Desde el punto de vista del lenguaje como *instrumento cognitivo*, las interacciones se orientarán de la siguiente forma:

— Describir los procesos mentales en voz alta para modelar cómo el lenguaje guía la acción («Esta pieza es demasiado grande, tengo que buscar una más pequeña para que encaje…»).

— Recordar el orden en que se hacen las cosas y planificar en voz alta lo que se va a hacer.

— Pedir a los niños que ya tienen suficiente lenguaje que narren lo que han hecho o lo que piensan hacer.

— Ir con el lenguaje y las propuestas más allá de la realidad inmediata, de forma muy elemental con los más pequeños (por ejemplo: «María también tiene un perro en casa»).

— Con los de más edad, hablar de cosas que van más allá de las experiencias personales y dialogar sobre situaciones supuestas o imaginarias.

— Invitar a preguntarse el porqué de las cosas.

— Con los de mayor edad, ayudar a plantearse hipótesis: «¿Qué pasaría si…?».

Por último, para *fomentar el lenguaje en sí mismo*, es necesario:

— Enriquecer el lenguaje al hilo de lo que hacen y dicen los niños, sin establecer vocabularios prefijados que «hay que aprender».

— No corregir de forma directa las emisiones de los niños (niño: «¡Se ha rompido!»; educador: «No se dice rompido»), sino hacer correcciones indirectas diciendo el modelo adulto («Es verdad, se ha roto»).

— Repetir las emisiones de los niños completándolas y aumentándolas (niño: «¡Caído!»; educador: «¡Se ha caído al suelo!»).

— En los comienzos del lenguaje, el adulto debe repetir las emisiones, subrayando las palabras clave, apoyándose en el contexto (mostrando, señalando, etc.).

— Utilizar cantinelas y rimas en los cambios de actividad.

— Emplear repertorios de canciones y rimas ajustados a cada edad.

— Con los de mayor edad, hacer juegos fonéticos, identificar sonidos en las palabras, trabalenguas, etc., no solo en las actividades dirigidas, sino también en interacciones espontáneas.

— Con los más pequeños, compartir los cuentos en situación individual o muy pequeño grupo, dejando que los niños tomen la iniciativa (señalen, etc.).

— A los más mayores, leerles cuentos para que se vayan familiarizando con las características del lenguaje escrito.

INTERACCIONES EN SITUACIÓN DE GRUPO

Como se puede apreciar, son muchas las habilidades de relación interpersonal que un educador debe manejar para resultar realmente estimulante. Pero, además, tiene que poner en juego estas estrategias en una situación compleja: no con un niño de forma aislada, sino en situación de grupo numeroso. Por ello, las habilidades interpersonales son condición necesaria pero no suficiente; hace falta también organizar el grupo de tal forma que las interacciones individuales o en pequeño grupo puedan darse con frecuencia.

En el día a día en el aula, una habilidad muy importante de los educadores consiste en poder compartir su atención entre lo individual y lo grupal, focalizando en algunos momentos en determinados niños sin perder de vista al conjunto del grupo. Las interacciones individuales con unos niños y otros pueden ser genuinas e intensas, pero no exclusivas; el educador debe mantener de forma simultánea una cierta mirada periférica hacia el conjunto del aula o del patio. Esto supone que la mayor parte de las veces, sobre todo si se está solo con el grupo, las interacciones individuales van a ser frecuentes, pero necesariamente breves.

Atención a la diversidad

Si algo caracteriza la composición de cualquier grupo de niños es la gran diversidad de intereses, niveles de desarrollo, habilidades, etc. Los profesionales difieren en el grado en que aceptan esta diversidad. Hay quien necesita ver en el grupo el máximo de uniformidad y cualquier aspecto que se aleje mínimamente de la norma es visto como un problema. En el otro extremo, hay quien no solo tolera esta diversidad en el conjunto, sino que la valora y disfruta como reflejo de la riqueza y variedad de la sociedad, y reivindica de verdad que cada niño es un ser único que no tiene por qué amoldarse a un perfil clónico. Por supuesto, es esta actitud la que más va a beneficiar a cada uno de los niños del grupo.

Una cuestión que se plantea en la situación grupal es si se debe prestar a todos la misma dedicación. Este sería un planteamiento justo si los niños fueran iguales, pero ya se ha visto que si algo caracteriza a un grupo es su diversidad. Se es realmente ecuánime si se atiende a cada niño según sus necesidades, lo que supone que con algunos se va a interactuar con más frecuencia que con otros. Por supuesto, estas diferencias deben responder a las distintas necesidades de cada pequeño. La dedicación será más alta cuando las condiciones personales o sociales del niño sean menos favorables. Es importante revisar periódicamente con qué niños se interactúa más y con cuáles menos, ya que es fácil caer en establecer más interacciones con los niños comunicativos que con aquellos de perfil bajo, como los que pasan desapercibidos o los que tienen pocas habilidades sociales, cuando son estos últimos los que más necesitan de la proximidad del adulto.

Estilos de educador

Existen grandes diferencias entre educadores en relación con el estilo con el que desarrollan su labor, incluso dentro de un mismo programa o centro. Hay distintos modos de ejercer la

autoridad (más permisivo, más estricto), de relacionarse con los niños (más próximo, más distante), de comunicarse y, así, un largo etcétera.

El estilo del educador no es tan solo reflejo de su personalidad: tiene que ver con los modelos educativos que ha experimentado como antiguo alumno, con sus ideas sobre cómo aprenden los niños, su edad, género, etc. No es algo inamovible (se va construyendo y modificando a lo largo de los años, con la experiencia y la formación), pero es probablemente uno de los aspectos que más cuesta analizar y revisar de la propia práctica.

Estilo directivo

Es probablemente el estilo más extendido porque ha sido el que ha imperado durante mucho tiempo en el mundo de la educación. En él las actividades suelen ser del tipo «todos lo mismo al mismo tiempo, de manera individual». El educador es siempre o casi siempre quien dice lo que hay que hacer, por lo que queda poco margen para la iniciativa de los niños, el descubrimiento, el aprendizaje entre iguales o la creatividad; el protagonismo es fundamentalmente del adulto, que es quien lidera la situación de comienzo a final. Este papel directivo suele dar seguridad al educador, así como sensación de control y orden en el grupo. Pero si se analizan las interacciones en estas actividades, suelen ser muy unidireccionales: del educador hacia los niños (los mensajes son consignas, etc.). Cuando predomina la directividad se dan con poca frecuencia las interacciones recíprocas y enriquecedoras descritas en los apartados anteriores.

Estilo inclusivo

El estilo inclusivo es aquel que da una respuesta a los distintos niños realmente personalizada, partiendo de la apreciación de la diversidad como una fuente de riqueza en el grupo. No se puede dar sin una metodología de aula coherente, es decir, aunque haya alguna actividad dirigida en gran grupo, la mayor parte de la jornada los niños tienen que tener posibilidad de elegir, de ser autónomos, de desarrollar distintos tipos de juego y de relacionarse activa y constructivamente entre ellos, por lo que la organización en pequeños grupos resulta esencial.

El educador con un estilo inclusivo busca la interacción personalizada con todos y cada uno de los niños, ya sea mediante interacciones individuales o con unos pocos niños; de esta forma asegura que puede observarlos y actuar en función de lo que están haciendo. Se busca que el protagonismo esté en el niño y que la relación con el adulto se base en la escucha y la sensibilidad. La clave del estilo inclusivo es la explotación sistemática de estas interacciones cercanas física, afectiva y cognitivamente, de manera que sean la forma de interacción predominante. Es importante recordar que la investigación, tanto en el desarrollo normal del niño como cuando hay dificultades, subraya que esta es la vía esencial para que las interacciones adulto-niño reviertan todo su potencial en el aprendizaje de los pequeños.

A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo del capítulo se ha ido viendo cómo con los niños pequeños la estimulación consiste fundamentalmente en aprovechar la vida cotidiana y sus variadas oportunidades de aprendizaje incidental. Por supuesto, no cualquier vida cotidiana (como no cualquier estilo interactivo del adulto) resultan beneficiosos. Tiene que darse un cierto ambiente físico, que puede ser variable según las distintas culturas, más rural o más urbano, pero que en todos los casos debe brindar a los niños oportunidades para implicarse y participar activamente a lo largo de toda la jornada. Y también debe darse un cierto ambiente socioafectivo, con un clima emocional que proporcione seguridad, donde las interacciones entre iguales sean más positivas que conflictivas y con adultos sensibles y disponibles, capaces de acompañar a los niños en sus continuos descubrimientos.

Por supuesto, no basta con que los niños encuentren este ambiente enriquecido en el centro infantil o en las pocas horas que pasen beneficiándose de un determinado programa. El gran reto de la educación inicial es contribuir a que el contexto familiar resulte también estimulante, ya que es donde transcurre la parte más importante de la vida del niño. Por este motivo, la labor de los centros infantiles no se puede limitar a desarrollar un buen programa de actuación con los niños, sino que tiene que conseguir tener repercusión en las familias. Y esta repercusión no debe consistir en mandar tareas de tipo escolar para la casa, que es algo que puede sobrecargar la vida familiar, sino que puede realizarse haciendo conscientes a madres y padres de cómo están contribuyendo ya al desarrollo de su hijo con sus costumbres, su vida cotidiana, su forma de hablarles, sus relaciones con familiares y vecinos. En este sentido, la revisión realizada en este capítulo sobre las interacciones que los educadores tienen que establecer con los pequeños para potenciar su desarrollo puede utilizarse también como una guía en el trabajo con las familias, buscando situaciones y ejemplos no escolares, sino aquellos propios de la vida en el hogar y la comunidad.

ANEXO

Guía para la autoevaluación de las interacciones

Anótense estrategias concretas, como, por ejemplo, «Valoro las ideas de los niños» o «Corrijo demasiadas veces».

INTERACCIONES QUE POTENCIAN EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO		
	Algo que ya hago habitualmente	Algo que puedo mejorar
Apego y seguridad básica		
Autoestima		
Autonomía		
Límites		
Relación con iguales		

INTERACCIONES QUE POTENCIAN EL DESARROLLO COGNITIVO		
	Algo que ya hago habitualmente	Algo que puedo mejorar
Participación activa		
Acompañamiento		
Motivación		
Representación		
Desarrollo lógico		

INTERACCIONES QUE POTENCIAN LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE		
	Algo que ya hago habitualmente	Algo que puedo mejorar
Comunicación		
Lenguaje para pensar		
Lenguaje		

Momentos de la jornada en que mi estilo es más *directivo*		
Momentos de la jornada en que mi estilo es más *inclusivo*		

Metodologías y evaluación de aprendizajes en la educación infantil: una mirada global

Mónica Manhey Moreno

INTRODUCCIÓN

Examinar las estrategias metodológicas utilizadas se hace relevante en el momento de velar por la calidad de la educación y favorecer el cambio en lo que respecta al nivel infantil. Es así como la evaluación se convierte en un contexto para el aprendizaje o elemento del currículo clave para movilizar las prácticas pedagógicas y optimizar el proceso educativo, lo que demanda también que los educadores aprendan a autoevaluarse y a coevaluarse (evaluar junto a otros), con el propósito de mirarse, reflexionar, analizar y tomar decisiones que mejoren su quehacer con el fin último de propiciar el desarrollo y el aprendizaje en los niños.

Otro desafío importante es romper con prácticas metodológicas y evaluativas que distan de los principios de la educación infantil, es decir, aquellas en las que no se respeta el rol activo de los niños, el juego como estrategia de aprendizaje, la relación entre los niños y los adultos, o la libertad entre otros. Es así como, al revisar estas prácticas, reflejan unos conceptos de niño, de educador y de enseñanza, que generan un ambiente educativo con características más o menos favorables para el aprendizaje y desarrollo pleno de los pequeños.

Pese a que se cuentan ya cientos de años de existencia de la educación infantil, aún hay personas que ven esta etapa de la formación como poco relevante; de este modo, creen que es necesario que se parezca a la educación primaria, sin reconocer las características del nivel y especialmente de los niños pequeños. Es así como los propios educadores han caído en prácticas en que se adelantan contenidos (se ve, por ejemplo, a niños de cuatro años hablando de los planetas, de efemérides que no tienen sentido para ellos u otros contenidos poco pertinentes) o bien se exigen comportamientos en los párvulos muy alejados de lo que se requiere a esta edad: niños sentados durante largos ratos en los que la mayor parte de las experiencias son de papel y lápiz, enfrentándose a desafíos complejos y poco relevantes a la vez, llenando hojas con letras, etc., es decir, estrategias inadecuadas que se alejan del juego, del disfrute, de la libre exploración, la indagación, el descubrimiento, el cuestionarse frente a la realidad y buscar posibles respuestas o soluciones ante tales hallazgos o experiencias vividas. En tal sentido se valora un enfoque constructivista, donde se destacan las metodologías activas en la pedagogía y, por ende, se desarrolla una evaluación coherente con ella.

RELACIÓN ENTRE PARADIGMAS EDUCATIVOS, ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

Los objetivos propuestos, así como las estrategias metodológicas seleccionadas y desarrolladas, son claves en la etapa más significativa del ser humano: la infancia. Razón de ello son las peculiaridades que tiene esta fase de la vida y, por tanto, las características que debe tener presente el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, existe una variedad de experiencias que demuestran que no hay un único camino para desarrollar las prácticas pedagógicas y que, de hecho, se dan diferentes modalidades de atención y estrategias. No obstante, hay algunos principios que se deberían concretar en las estrategias metodológicas esenciales que se van a utilizar en la educación infantil, además de que existen otras que corresponden a paradigmas que habría que revisar y repensar.

Como es sabido, un paradigma es un modelo o teoría que sirve para comprender e interpretar una realidad. Tomas Kuhn lo define como «un esquema de interpretación básico, que comprende supuestos teóricos generales, leyes y técnicas que adopta una comunidad concreta de científicos» (1962, p. 34). En tal sentido, se puede concluir, al observar estrategias didácticas, que aún coexisten paradigmas y tal vez unos más fuertes que otros, lo que tiene grandes implicaciones pedagógicas. Tal es el caso cuando se asocia la evaluación con la medición, lo «objetivo», la norma, el control, la verificación de resultados, la selección u otros conceptos. Detrás hay una connotación positivista y, por tanto, un paradigma conductista. O bien cuando el maestro se para delante del grupo de niños a hablar de un tema sin recabar los conocimientos previos ni, más aún, seleccionar temáticas que a los menores les interesen. O cuando canta una canción para que los niños la memoricen y estos lo hacen sin una reflexión previa en relación con qué hay que hacer y para qué. Ello nos recuerda modelos asociados al estímulo y respuesta, como los planteados por Thorndike, Pavlov y Watson, precursores del conductismo, quienes planteaban que el alumno es un buen receptor de conceptos y contenidos (Román, 2000, p. 31). Así, por ejemplo, en la práctica referida a la evaluación se visualiza una concepción conductista cuando los educadores plantean un listado de «conductas observables» *a priori*, sin cuestionar qué les sucede a los niños en el proceso, centrándose solo en el resultado o la respuesta esperada. En relación con los aprendizajes esperados u objetivos en un modelo conductista, los evaluados presentan conductas observables, es decir, respuestas convergentes, ya que se espera que todos los niños manifiesten las mismas respuestas y probablemente en las mismas condiciones.

Eisner (1985, p. 52) critica este paradigma señalando que la cantidad, tipo y cualidad del aprendizaje que se produce en clase, especialmente cuando se da interacción entre los estudiantes, es mínimamente predecible; además, la dinámica y complejidad del proceso educativo produce resultados más numerosos que los que pueden ser definidos de antemano. Dicho autor plantea, desde una postura humanista, los llamados *objetivos expresivos*, los que describen un encuentro educativo, identifican una situación en la que el niño realiza un trabajo, recogiendo aprendizajes y respuestas diversas para niños diversos.

En el caso de la evaluación, esta «está orientada a valorar los procesos y los productos (no solo estos últimos, como ocurre en el paradigma conductual) y será preferentemente formativa y criterial. Por eso, las actividades en el aula se centran en desarrollar los procesos de pensar y facilitar la adquisición de conceptos, hechos y principios, procedimientos y técnicas, y crear así actitudes y valores que orienten y dirijan la conducta» (Román, 2000, p. 38). La idea es indagar en profundidad, recabando el proceso más que el producto, priorizando el valor de los hechos de acuerdo a cada historia de vida de los niños en el caso de la evaluación para el aprendizaje.

Por otra parte, avanzando más en el tiempo se puede distinguir el paradigma ecológico, naturalista cualitativo o hermenéutico, desde el que se asume que la realidad no existe «afuera», para que cada cual la vea y la experimente de la misma manera, sino que el mundo se *encuentra* (como realidad objetiva) y se *elabora*; así, cada persona la construye socialmente. A partir de estas premisas, se trata entonces de buscar aquellos significados que las personas llevan en sí. Dicho paradigma sugiere que el comportamiento humano debe ser estudiado tal como ocurre naturalmente, en ambientes naturales y dentro de su contexto total. En otras palabras, este paradigma es de naturaleza holística en su intento por estudiar la realidad como un todo, sin dividirla artificialmente en partes y segmentos para ajustarla a la conveniencia del evaluador o del investigador. Este se relaciona con una mirada contextualizada de los hechos, donde no se adscriben los resultados a la norma; es, por tanto, una evaluación *situada*.

Frente a lo expuesto, es necesario que el educador reflexione y se haga cargo de sus paradigmas y las consecuencias que esto acarrea en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y cómo estos se relacionan con los principios de la educación infantil.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ESENCIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL

En coherencia con lo anteriormente expuesto, se hace necesario revisar algunos principios y su relación con estrategias metodológicas esenciales en el trabajo con niños pequeños. Sin embargo, es necesario tener presente que dichos principios han sido difundidos por los diferentes precursores de la educación infantil a escala mundial, como Federico Fröbel (1782-1852), María Montessori (1870-1952), Ovidio Decroly (1871-1932) y las hermanas Agazzi (Rosa, 1866-1951; Carolina, 1870-1945), entre otros.

En relación con las estrategias metodológicas, son el conjunto de técnicas y recursos materiales e inmateriales que se diseñan, desarrollan y evalúan para conseguir alcanzar de forma adecuada los aprendizajes esperados previstos. Estas pueden ser varias; además, existen algunas de tipo general, como el juego, y otras más particulares, como el desarrollo de los diferentes momentos dentro de una planificación (inicio, desarrollo y cierre, con sus peculiaridades).

A continuación se mencionarán algunas de tipo general, sin perjuicio de que cada educador, de acuerdo con las características de cada niño y su grupo, seleccione otras de relevancia:

— *Los niños se tienen que sentir gratos*; por tanto, se requiere expresar y generar un ambiente en el que prime el afecto, ofrecerles seguridad y generar las primeras interacciones

afectivas entre pares o con otros adultos, y aquí el modelo que otorgan los adultos que rodean al niño es clave.

Sin la amorosidad, el trabajo del educador pierde significado, dice Freire (2010), no hay que tenerle miedo al cariño. Solo las personas mal amadas entienden la actividad docente como un quehacer de insensibles —agrega este educador—, llenas de racionalismos a un grado en que se vacían de vida y de sentimientos. Muchas veces se privilegia la cognición sobre la emoción, olvidándose de que esta última es clave para el desarrollo de la persona y base para el aprendizaje. Además, los sentimientos están presentes en los niños desde su nacimiento y, por ello, para que se produzca un sano desarrollo y aprendizaje son fundamentales las relaciones de afecto y el atender sus emociones.

— *Los niños aprenden jugando*; por tanto, se requiere utilizar el juego como estrategia metodológica. Fundamento de ello es que esta es la actividad central de los niños y les produce placer. En tal sentido, el educador debe ofrecer juegos que se caractericen por ser atractivos y desafiantes para los niños y, evidentemente, por su capacidad para producir sensaciones de bienestar. Además, es una experiencia que implica un rol activo en los niños, ya que escogen, se mueven, crean, etc., algo que el educador debe considerar en el momento de ofrecer una experiencia con estas características. Es así como los pequeños aprenden mejor: moviéndose, imitando, manipulando, riéndose, recreando su realidad y no realizando «trabajos» a los que muchas veces no les encuentran el sentido. Por tanto, hay que romper la dicotomía entre juego y trabajo en la primera infancia, ya que a los niños debería presentárseles todo de forma lúdica, lo que permitirá producir aprendizajes significativos.

— *Los niños son el centro de la actividad pedagógica*; por tanto, se requiere:

a) Escuchar a los niños. «La primera y más importante acción que ha de emprenderse es la de dar a los niños el papel de protagonistas, darles la palabra, permitirles expresar opiniones, ponernos en actitud de escucharlos, de desear comprenderlos y con voluntad de tomar en cuenta aquello que ellos dicen» (Tonucci, 2007, p. 65). Escuchar a los niños no es fácil, implica estar atento a lo que expresan con sus diferentes lenguajes, como el verbal y el no verbal. Es así como un educador debe desarrollar la capacidad de escuchar y tener la disponibilidad y la sensibilidad necesarias.

b) Ofrecerles libertad en la toma de decisiones. Ello favorecerá la paulatina independencia de acuerdo con sus posibilidades, eligiendo entre las diferentes alternativas que se les ofrecen. Esto obliga al educador a tener un concepto de niño capacitado, el que desde el nacimiento puede escoger qué mira para luego elegir y agarrar objetos entre otros que tenga a su alrededor. Para ello se requiere presentarle materiales a su alcance y seguros, en cestas, cajas o repisas.

— *Los niños aprenden cuando lo nuevo se relaciona con sus experiencias y conocimientos previos*; por tanto, se requiere indagar acerca de lo que saben y desarrollar estrategias para que

relacionen lo nuevo con lo que ya saben, preguntándoles a sus familias, especialmente cuando son bebés, o a los mismos niños, observándolos, planteándoles pequeños problemas, planificando experiencias con las familias y con los niños de acuerdo con sus intereses. Fundamento de ello es que toda persona solo conoce a partir de aquello que ya conoce, como lo expuso en los años sesenta el psicólogo David Ausubel. Se aprende a partir de lo que ya se tiene en la estructura cognitiva, por lo que el educador debe averiguar dicho conocimiento y enseñar de acuerdo con el mismo.

— *Cada niño es diferente*; por tanto, se requiere indagar y respetar sus fortalezas y limitaciones, sus ritmos y estilos de aprendizaje y su personalidad, dando lugar a que manifiesten su sello personal. Por tanto, es fundamental que el educador realice un diagnóstico en conjunto con la familia en torno a dicha singularidad y, a la vez, revise sus prácticas pedagógicas. Si se analiza el concepto de *educar en la diversidad*, este no quiere decir desarrollar adaptaciones curriculares para niños especiales, sino que se refiere al desarrollo de un currículo flexible en el que tienen cabida todos los niños. Por tanto, las prácticas pedagógicas —incluida la evaluación— deberían ser también flexibles, para lo cual es necesario revisar los diferentes componentes curriculares.

  En tal sentido, se hace necesario trabajar de manera individual con los bebés e ir haciendo subgrupos con los niños más grandes, pero no ofrecer la misma experiencia a todos por igual. Ello implica seleccionar aprendizajes esperados diferentes para responder a las necesidades, intereses, características y fortalezas de los diversos niños, desarrollando un trabajo diversificado.

— *Los niños necesitan diferentes espacios educativos*; por tanto, se requiere que los educadores investiguen el entorno y sus recursos, planificando experiencias de aprendizaje enriquecedoras, lo que es «una exigencia importante para el crecimiento, no solo social, sino también cognitivo del niño. Para nosotros los adultos, ir andando, pasear, es un placer; para los niños, en cambio, es una necesidad. Los bolsillos se llenan de piedras, de hojas, de papeles, y la mente se llena de imágenes, de preguntas, de nuevos descubrimientos». Así lo plantea Tonucci (2007), para quien todo está junto: lo hermoso, lo nuevo, lo general y lo particular.

CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LA EVALUACIÓN DE Y PARA EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL Y SUS IMPLICACIONES METODOLÓGICAS

Si se revisa el concepto *evaluar* en un diccionario, este se refiere a «señalar el valor», «estimar», «apreciar» o «calcular el valor» de algo. Atribuir un valor, un juicio, sobre algo o alguien, en función de un determinado propósito, recoger información, emitir un juicio con ella a partir de una comparación y, así, tomar una decisión, debería ser una evaluación completa.

Pese a lo anterior, con frecuencia se escucha en el lenguaje de los educadores «evalué» cuando se le asignó un número a una conducta o se «tildó» un listado de estas. Ante este hecho, cabe

preguntarse: ¿qué es eso?, ¿eso es evaluar?, ¿qué riesgos supone dicha acción? En efecto, eso solo es asignar puntajes, lo que tradicionalmente se ha venido llamando medir, o cuantificar una conducta. En esta acción no se enjuicia, no se analiza y probablemente no se toma como referente lo observado para la toma de decisiones en cuanto a las estrategias de enseñanza, las situaciones de aprendizaje ofrecidas o la selección de aprendizajes esperados u objetivos.

El concepto de evaluación ha pasado por diferentes etapas y concepciones con el tiempo. Ya en los años cuarenta del pasado siglo, R. Tyler lo definía como el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos habían sido alcanzados. En esta concepción se prima la medición del resultado desde el punto de vista del logro de objetivos anticipados; sin embargo, no se evalúan bajo este prisma los objetivos emergentes o el proceso de cómo se llegó a dichos resultados.

Al revisar otras concepciones, como la de B. Bloom, aparece la importancia del cambio de comportamiento bajo un concepto de aprendizaje más de tipo conductista, en el que se señala que *la evaluación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje es la reunión sistemática de evidencias* a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos. De esta manera, se puede ver cómo Bloom marca un nuevo enfoque al centrarse en los cambios de las personas evaluadas más que en el logro de objetivos explicitados con anterioridad. Quedaba superado así Tyler, quien proponía objetivos de tipo conductuales, los cuales marcaron una etapa llamada *pedagogía por objetivos*, en la que se pretendía seleccionar y organizar experiencias para lograr dichas conductas.

Años más tarde, Daniel Stufflebeim (1987) expone la necesidad de evaluar las evaluaciones. Esto es lo que hoy se conoce como *metaevaluación*. No obstante, hasta la fecha esta herramienta no se ha empleado en todas las prácticas pedagógicas. Muchos educadores no se detienen a ver cómo están evaluando. Tal es el triste ejemplo de entornos poco lúdicos con niños de educación infantil en los que se les hacen pruebas, se les piden tareas poco apropiadas a su etapa de vida, primando las actividades de papel y lápiz, o se les saca del aula para interrogarlos. Se olvida que la evaluación es parte del aprendizaje y no una instancia aparte, y, como tal, debe seguir las estrategias metodológicas *ad hoc* para la educación infantil, con el juego como paradigma metodológico esencial en estas edades.

De acuerdo con un enfoque constructivista, según el cual los niños construyen activamente sus aprendizajes, la evaluación debe ser vista como una ayuda, especialmente en esta etapa de vida en la que, sobre todo, el educador sabe qué está evaluando, algo que le permitirá conocer a cada niño y ayudarlo a seleccionar mejor las estrategias más indicadas y los caminos a seguir.

En tal sentido, un buen concepto es el utilizado por Santos Guerra (1995), quien entiende *la evaluación como un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, afirmando que cuando la evaluación es parte integrante de la enseñanza permite saber cómo se produce el aprendizaje y sirve para mejorar la práctica. Este es un enfoque más democrático de la evaluación. Pero ¿con quiénes dialogará el educador que trabaja con niños de la primera infancia? En este caso, para que sea

un proceso justo y equitativo, algunas implicaciones metodológicas al respecto serían el que el educador *dialogara* con su equipo de trabajo, con la familia, con los adultos significativos de los niños, con el personal del aula, con la dirección. Así tendrá una visión más amplia de las situaciones y procesos vividos, lo que le permitirá *comprender* mejor los mismos, así como por qué se dan algunas conductas y respuestas o por qué los niños actúan de determinada forma. Solo así se podrán mejorar las prácticas y se ayudará a favorecer más y mejores aprendizajes tanto para los educadores como para los niños. Este planteamiento requiere la creación y el fomento de una cultura de participación con actitudes de apertura y ayuda mutua, basadas en la confianza y el respeto de los saberes.

En cuanto a la *mejora*, Guerra señala que la evaluación no se hace solo por el hecho de *tener que evaluar*, sino que debe permitir la mejor toma de decisiones, el hacer adaptaciones o innovaciones tanto en función de los aprendizajes esperados como de las estrategias metodológicas que se quieran desarrollar u otro elemento del currículo. Tanto es así que el pedagogo español llega a afirmar: «Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y persona eres», ya que la forma de evaluar revela el concepto que el docente tiene de lo que es enseñar y aprender y la forma en que el profesor puede ayudar al niño a hacerlo.

Si se analiza el concepto de evaluación en distintos referentes curriculares de Iberoamérica aparece la palabra *proceso*; sin embargo, al «mirar» la práctica pedagógica, este no siempre es un proceso en el que se dé cuenta de las diferentes etapas de la evaluación: una recolección de información relevante a través de instrumentos rigurosos, un análisis de lo recogido y una toma de decisiones de acuerdo con ello. El proceso se limita muchas veces solo a la recogida de datos.

Anteriormente se planteaba la pregunta sobre qué riesgo presenta el quedarse solamente con un listado de conductas y creer que así se está evaluando. Tal peligro radica en quedarse con una parte de la evaluación, es decir, la recogida de datos, pero, además, desde un enfoque positivista, sin registrar antecedentes de cómo se llevó a cabo el proceso y cómo se llegó hasta ese momento. Otro riesgo podría ser el enjuiciar o «encasillar» una conducta sin hacer un análisis que permita tener en cuenta al niño como tal y su historia de vida, y hacer un seguimiento mediante el que se estudie el caso con rigor, con antecedentes teóricos y empíricos; así, las decisiones tomadas serán las adecuadas. He ahí la complejidad, la implicación metodológica y la tarea pendiente: hacer de la evaluación el punto de partida del currículum.

PREGUNTAS RELACIONADAS CON LA EVALUACIÓN INFANTIL

¿Qué evaluar?

Tradicionalmente, en los centros educativos la evaluación se centra en los niños (o estudiantes). Solo ellos son evaluados y de una manera jerárquica sin ver todos los otros factores que influyen en sus logros. De hecho, ante la cuestión de qué evaluar, la respuesta debería ser: todo. Pero todo lo que es relevante y tiene implicaciones en los aprendizajes de los niños. En este sentido, es importante lo que se planificó, las estrategias metodológicas utilizadas, los

recursos empleados, el tipo de interacciones, cómo se utiliza, organiza y aprovecha el tiempo y el espacio, la participación de los diferentes agentes educativos y la evaluación de la propia evaluación.

¿Cuándo evaluar?

Si se responde técnicamente a la pregunta, se podría decir que diariamente hay que recabar información y hacer ciertos cortes, y detenerse para poder emitir juicios y tomar decisiones después de un tiempo que no será muy lejano. Al respecto, es importante hacerlo en todo momento y no esperar meses para tomar decisiones. Muchos educadores llevan bitácoras o registros diariamente y cada quince días se reúnen para compartir sus anotaciones, confrontarlas con antecedentes empíricos y teóricos y tomar decisiones. Todo ello en relación tanto con el desarrollo y los aprendizajes de los niños como con otros elementos del currículo.

¿Quiénes evalúan?

Si bien el educador o agente educativo responsable del grupo lidera el proceso, es necesario abrir espacios de participación para que intervengan otros agentes, como son los adultos significativos por parte de los niños o los responsables de su cuidado (otros educadores, personal del centro educativo y también los niños —cuando ya pueden emitir un juicio en torno a qué hicieron y cómo y son capaces de dar pequeñas sugerencias al respecto—).

Del mismo modo, es muy relevante que los equipos directivos y los educadores encargados de la gestión y el desarrollo curricular busquen mecanismos de reflexión ante sus prácticas pedagógicas, lo cual debe realizarse con gran altura de miras, desterrando el prejuicio de la evaluación como amenaza, fiscalización, descalificación o control. En este sentido, se debe conversar acerca de para qué y por qué realizar procesos evaluativos en forma conjunta, buscar la manera de reflexionar y compartir e intercambiar experiencias, y ver la evaluación como una instancia de ayuda mutua. La información que emane permitirá tomar decisiones compartidas entre directivos, educadores y personal en general.

¿Cómo evaluar?

Ante esta pregunta se pueden generar varias respuestas:

— Con mucha seriedad y responsabilidad.

— Planificando la evaluación, es decir, pensando anticipadamente cómo se hará, cada cuánto, quiénes participarán, etc.

— Seleccionando o creando instrumentos evaluativos que permitan recoger información relevante. Posteriormente, después de variadas observaciones en diferentes contextos y momentos, analizar la información recogida de manera que se puedan emitir juicios y plantear algunas acciones concretas que se llevarán a cabo a continuación, es decir, tomar decisiones.

ALGUNAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA RECOLECTAR LA INFORMACIÓN

Existe hoy en día una amplia gama de técnicas e instrumentos para recoger información y guardarla. A continuación se señalan algunos recomendados en este nivel.

Instrumentos no estructurados o abiertos[1]

Dentro de este tipo de instrumentos se encuentran los registros de observación descriptivo-anticipados, los cuales pueden ser planificados con antelación, en función de los aprendizajes esperados, y los llamados registros de observación descriptivo-anecdóticos, en los que se registra algún hecho incidental o emergente. Tanto unos como otros pueden ser grupales o individuales.

En ambos tipos de registros se hace una breve descripción de los comportamientos que parecen significativos de la forma más objetiva posible, es decir, sin emitir juicios personales. En este sentido, es necesario tener presente que estos registros deben ser breves y muy explícitos.

Hoy en día estos registros cobran importancia nuevamente, pese a toda la gama de instrumentos estructurados que puedan existir, puesto que recogen situaciones emergentes y no limitan la observación como los otros, dando cabida a lo emergente, lo novedoso, lo particular de cada niño o grupo de niños.

Escala descriptiva o matriz de valoración

Este es un instrumento de recolección de información compuesto por descriptores que van desde lo más simple a lo más complejo. El registro consiste en situar al niño en el descriptor que mejor interpreta el desempeño ante una situación. Cada descriptor tiene un puntaje; se asigna la mayor valoración a la conducta más compleja, y un valor más pequeño, de forma decreciente, a la de menor complejidad. De esta forma se confecciona una tabla de doble entrada con los nombres de los niños en un eje y con los descriptores en el otro.

Hay diversas maneras de realizarlas. Una de ellas es marcar una cruz en el cruce de ambas coordenadas o, mejor aún, anotar la fecha en que se observó dicha conducta, ya que es importante recordar que después de varias observaciones se puede emitir un juicio. Se desarrolla a continuación un ejemplo, con el siguiente aprendizaje esperado: «Establecer asociaciones en la búsqueda de distintas soluciones frente a la resolución de problemas prácticos».

Categoría / Nombre	1) Solo mira o es indiferente frente al problema que surge.				2) Realiza acciones copiando o imitando lo establecido por alguno de los pares presentes.				3) Realiza acciones por ensayo-error intentando resolver el problema, sin perseverar.				4) Realiza acciones hasta lograr solucionar el problema o bien da alternativas acordes a aquello que se presenta, resolviendo el problema.			
Elías Muñoz	3/9	11/9							9/9				14/9	20/9		
Verónica Pérez					7/9											

[1] Algunos educadores los llaman también *registros descriptivos* o *registros de observación*.

PROCEDIMIENTOS PARA GUARDAR LA INFORMACIÓN

El portafolio

Este permite guardar por niños evidencias de situaciones reales que ocurren dentro del espacio educativo. Además, pueden registrarse otros documentos, como registros de observación sistematizados de situaciones vividas. Algunas recomendaciones para aprovechar mejor este recurso son:

— Incluir registros por parte de los educadores y familiares (ejemplos de trabajos de los niños, fotografías, transcripciones de registros auditivos o vídeos).

— Revisar en forma periódica el portafolio con los niños (si son mayores de cuatro años aproximadamente) o con sus familias (en caso de niños más pequeños), comentando los avances que van teniendo, sin establecer comparaciones con otros niños.

— Estimular el diálogo y escribir las apreciaciones que tienen los niños sobre sus propios trabajos o los adultos significativos.

Y, DESPUÉS DE LA EVALUACIÓN, ¿QUÉ HACEMOS?

Después de lo expuesto, debe tenerse claro que la evaluación no se refiere a la recolección de información, esta es solo una parte del proceso. En tal sentido, se requiere observar cuidadosamente, registrar lo más objetivamente posible, analizar lo recogido contrastándolo con las historias de vida de los niños o sus antecedentes (en el caso de la evaluación de elementos del currículo) y referentes teóricos, y así tomar decisiones, las cuales deben quedar registradas para hacer un seguimiento.

Después de evaluar se debe retroalimentar el currículo de manera que se concreten aquellas sugerencias en relación con la toma de decisiones. Por ejemplo:

— Los directivos podrán gestionar algunos recursos, distribuir tareas, programar reuniones o acometer otras acciones a nivel macro.

— Los docentes o agentes educativos podrán tomar decisiones en relación con los aprendizajes esperados, haciéndolos más complejos, especificándolos más o mantenerlos como están, o bien variar estrategias didácticas, usar otros tipos de planificaciones, hacer diferentes subgrupos o desarrollar algunas acciones específicas con las familias u otras que sean pertinentes de acuerdo con los desafíos planteados.

A MODO DE CONCLUSIÓN

A través de este análisis se ha visto cómo la educación infantil presenta peculiaridades tanto en sus estrategias metodológicas como con respecto a la evaluación. Se puede concluir

que es necesario detenerse, volver a observar las prácticas pedagógicas y, especialmente, ser conscientes de bajo qué paradigma se desarrollan estas y cuáles son sus implicaciones en el desarrollo y el aprendizaje de los niños.

Desarrollar una cultura evaluadora en los educadores y los centros educativos se hace urgente. La evaluación ha de ser un proceso «amistoso» en que los educadores y los agentes educativos (incluida la familia) revelen el verdadero sentido de este contexto para el aprendizaje. Será posible así recabar información relevante no solo sobre los aprendizajes de los niños, sino sobre los diferentes componentes del currículo, esto es, la comunidad educativa, el uso y las características del espacio educativo, la organización del tiempo, lo que se planifica y las estrategias utilizadas, y desarrollar una metaevaluación, es decir, evaluar la propia evaluación que se lleva a cabo y su coherencia con los principios y estrategias metodológicas propias de la labor educativa en esta etapa de la vida.

Dentro de esta cultura de evaluación que se quiere alcanzar hay que alejarse de técnicas tradicionales en las que se recogía el producto sin detenerse en el proceso, como la antigua lista de cotejo o control, en la que solo cabía una dicotomía: sí o no, logrado o no logrado, lo que limita la gran riqueza que presenta todo niño.

Se hace una llamada a los educadores, por tanto, para reflexionar en torno a rescatar, valorar y difundir lo que es propio de la educación infantil, en pos del bienestar y el desarrollo pleno y armónico de los pequeños.

SEGUNDA PARTE

LO QUE NOS APORTAN LAS EXPERIENCIAS

Juego y arte en la educación infantil

Juego y arte en la educación infantil

Patricia Sarlé y Patricia Berdichevsky

> *Transformar lo privado en algo público es un proceso fundamental tanto en el arte como en la ciencia. Ayudar a los jóvenes a aprender a efectuar esta transformación es otro de los objetivos más importantes de la educación. Es un proceso que depende inicialmente de la capacidad de experimentar las cualidades del entorno, cualidades que alimentan nuestra vida conceptual y que luego usamos para alimentar nuestra imaginación.*
>
> Eisner, 2004

Este texto de Elliot Eisner permite situar esta breve presentación de unas experiencias que en su eje abordan la educación infantil, el juego y la educación artística desde el campo particular de las artes visuales. Experiencias que, desde espacios con diferentes grados de formalización (escuelas, salas comunitarias, grupos de juego, etc.) buscan facilitar los procesos de dar sentido al mundo en formatos que tienen en cuenta la especificidad de las prácticas educativas en los más pequeños.

¿QUÉ TIENEN EN COMÚN EL JUEGO Y LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS?

Tanto el juego como el arte son lenguajes simbólicos que ofrecen distintas posibilidades de expresión y comunicación. Como tales, ambas son actividades culturales. Por esto, las propuestas en torno a lo artístico y lo lúdico son experiencias vitales insustituibles en la constitución de la subjetividad que «logran convocar a nivel representativo prácticas sociales, objetos significativos, conflictos, lenguaje y pueden promover encuentros entre la cultura escolar y la cultura familiar o popular» (Brailovsky, 2011, p. 9). Desde esta perspectiva, no se pueden considerar solo como recursos didácticos sujetos a otros fines.

Partiendo de estas consideraciones, en este texto se abordarán las vinculaciones entre el juego y uno de los lenguajes artísticos, el lenguaje plástico visual, y su importancia en la formación integral de los niños. Así mismo, se ofrecerán algunas notas sobre el juego como marco en el que se describen las experiencias que se presentan.

EL LENGUAJE PLÁSTICO EN LOS PRIMEROS AÑOS

No hay niño pequeño que se sustraiga a la fascinación de desenrollar trazos sobre una superficie; de transformar un trozo de barro con sus manos o entregarse al placer de hacer dialogar los colores, las formas y las líneas hasta convertirlos en una nueva imagen. Ese misterioso

impulso creativo invariablemente atraviesa la experiencia de la vida de cada niño en diferentes culturas, en diferentes espacios y tiempos.

Así conocen el mundo y se conocen a sí mismos, así se construyen: explorando el mundo que los rodea, accionando en él, transformándolo, dejando su impronta (Berdichevsky, 2009, p. 19). Pero también mirando y descubriendo el incesante espectáculo de la naturaleza; el devenir de rostros y cuerpos, sus expresiones; y las imágenes producidas en su entorno cultural. A ese encantamiento también sucumben los niños desde los primeros meses de vida, siempre que tengan la oportunidad.

Los menores viven las experiencias estéticas con tanta *naturalidad* que suele dar la impresión de que no hay nada que enseñarles, que basta dejarlos para que puedan dar rienda suelta a su creatividad. Sin embargo, cuando esto sucede, ocurre que muchas veces pierden con el tiempo la confianza en sus propias posibilidades expresivas por no alcanzar un manejo del lenguaje que les permita hacerlo vehículo de su expresión. Hoy sabemos que la creatividad no surge en el vacío, sino que está relacionada con la riqueza de las experiencias transitadas en el proceso vital (Eisner, 1995, p. 87); y que una formación integral implica que los niños conozcan y se apropien de todos los lenguajes de que disponen para expresarse, comunicarse, conocer y conocerse. Basta recorrer la historia del arte para inferir que quienes han crecido en ambientes artísticamente alfabetizadores, han tenido facilitado su propio aprendizaje artístico. ¿Hubiese sido el mismo Picasso sin ese padre que de pequeño le hacía juguetes con restos de perchas y otros objetos?

Para hacer de un lenguaje vehículo de expresión y comunicación es necesario conocerlo en todas sus dimensiones. Un lenguaje se aprende usándolo: a pintar se aprende pintando; a modelar, modelando; a mirar, mirando, viviendo la experiencia. Enseñar este lenguaje a los chicos es ayudarlos a desarrollar las capacidades que les permitan hacer imágenes, aprender a mirarlas, a comprenderlas y a disfrutarlas. Para todo esto son necesarias diferentes capacidades perceptivas, simbólicas y motrices que se desarrollan y construyen desde los primeros años de vida (Berdichevsky, 2009). Para alcanzarlas es necesario recorrer un camino, aprendiendo a observar, adquiriendo habilidades a través de la experimentación con materiales y herramientas que posibilitan crear estas imágenes y también reflexionando sobre lo que se ha experimentado para lograr cierto dominio de los mismos.

Cada uno empleará esos lenguajes de manera personal, pero para que esto sea posible es necesario enseñarlos y aprenderlos desde la primera infancia. Enseñar el lenguaje plástico a los niños es ayudarlos a desarrollar las capacidades que les permitan hacer imágenes, aprender a mirarlas, a comprenderlas y a disfrutarlas. Esto implica recorrer un camino aprendiendo a observar, adquiriendo habilidades a través de la experimentación con materiales y herramientas que posibilitan crear imágenes; también reflexionando sobre lo que se ha experimentado.

LOS ARTISTAS Y EL JUEGO

En el siglo XX, las vanguardias artísticas surgidas entre guerras y en la posguerra cuestionaron las formas tradicionales de producir y de apreciar las artes proponiendo otras y proclamando la necesidad de libertad y de autoexpresión. Estas vanguardias generaron rupturas que no solo se oponían a las experiencias totalitarias transitadas, sino también a las formas instituidas de valorar y de enseñar los lenguajes del arte. Muchos artistas y pensadores se interesaron en las imágenes producidas por las culturas aborígenes y por los niños, enunciadas, desde una cosmovisión eurocéntrica, como «primitivas». Esta fascinación se manifestó en muchos de sus escritos y reflexiones:

> Existen principios rudimentarios del arte y se los encuentra más bien en las colecciones etnográficas o en casa, en la habitación de los niños… (Paul Klee; en Hess, 1994).

> Cuando tenía la edad de estos niños, yo pintaba como Rafael. ¡Me llevó muchos años aprender a pintar como estos niños! (Pablo Picasso; en Valentín, 1957).

> Hay que saber seguir siendo niño toda la vida, aun cuando se es hombre… (Henry Matisse; en Lothe, 1946).

La actitud lúdica y la experimentación comenzaron a cobrar otra valoración y significación tanto para los artistas como entre los filósofos. Así lo refleja el artista plástico catalán Antoni Tàpies (1971):

> Se trata de un juego. Pero jugar no significa hacer las cosas porque sí. Y como en todos los juegos de niños, los artistas tampoco hacen las cosas porque sí. Jugando…, jugando…, de pequeños, aprendemos a hacernos mayores. Jugando…, jugando… hacemos crecer nuestro espíritu, ampliamos el campo de nuestra visión, de nuestro conocimiento. Jugando…, jugando… decimos y escuchamos cosas, despertamos al que se ha dormido, ayudamos a ver a quien no sabe o a quien le han tapado la vista.

También el filósofo alemán Hans-George Gadamer (2005, p. 66) reflexionó sobre el elemento lúdico del arte:

> ¿Cuándo hablamos de juego y qué implica ello? En primer término, sin duda movimiento de vaivén que se repite continuamente. […] Merece la pena tener presente el hecho elemental del juego humano en sus estructuras para que el elemento lúdico del arte no se haga patente solo de un modo negativo, como libertad de estar sujeto a un fin, sino como un impulso libre.

Actualmente se considera fundamental en la experiencia artística la necesidad de desafiar lo establecido, de interrogarse y buscar nuevos caminos y formas de expresión. Entonces, si bien las técnicas y procedimientos para crear imágenes pueden ser transmitidos, es importante también iniciar a los niños en el sentido metafórico del lenguaje y acompañar a cada uno en su búsqueda de nuevos sentidos ante lo que ve. Invitar a cuestionar, a probar, a buscar y valorar otras formas más allá de lo aprendido.

Algunos artistas lo expresan de este modo:

> Los lenguajes artísticos se diferencian de otro tipo de lenguajes (y por eso son artísticos) por el hecho de que los códigos de entendimiento no están prefijados, sino que se establecen durante la propia comunicación (Noé, 2007).

> El arte prefiere una vaga promesa de respuesta a una respuesta rápida... No hay pregunta sobre el arte que implique una sola respuesta, y cada respuesta sirve a más de una pregunta (Zabala, 1998).

Hasta aquí se han señalado aspectos que vinculan las artes visuales y el juego como actividad humana, profundizaremos ahora sobre el juego en la educación inicial.

JUEGO Y EDUCACIÓN INICIAL

Así como el lenguaje plástico no es un recurso, tampoco lo es el jugar, aun cuando nos encontremos en espacios formalizados como es la escuela infantil. La mirada positiva en torno al juego, construida especialmente a partir de estudios psicológicos, antropológicos, pedagógicos o sociológicos, nos obliga a considerarlo como algo más que un recurso para tornar atractivo o placentero el esfuerzo de aprender, o una suerte de «placebo» para premiar el buen comportamiento (Sarlé, 2001; Sarlé & Rosas, 2005). Desde nuestra perspectiva, el juego es una forma de utilizar la mente y una actitud sobre las cosas que permite poner a prueba ideas, emociones, iniciativas y experimentar con ellas. Una forma de usar la imaginación a través de la construcción de situaciones que evidencian el modo en que los niños construyen su representación del mundo.

Ahora bien, definir el juego como «situación imaginada» nos enfrenta a un desafío. La imaginación es una actividad de la conciencia específicamente humana y supone la posibilidad de combinar, modificar, crear algo nuevo a partir de algo conocido. La fuente principal de la imaginación es la experiencia y, por tanto, la fuente principal que nutre al juego es la experiencia (Vygotski, 2001). Cuantas menos experiencias reales tienen los niños, menos posibilidades de juego.

> … no todos los niños juegan de la misma manera y tampoco a los mismos juegos, dado que son sujetos sociales portadores de una historia social culturalmente construida. En este sentido, son los propios niños los que marcan los rasgos comunes del juego, que siempre supone desafío, la idea de incertidumbre, la intención y el placer de jugar concretando un espacio de creación y resolución de problemas. La variación del juego está fuertemente condicionada por la pertenencia social, por la experiencia y condiciones de vida (a qué y cómo se juega) (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004, p. 13).

En este sentido, es maravilloso contar con espacios, tiempos y objetos con los cuales jugar… Pero no alcanza la mera «oferta» a la hora de definir el juego como un espacio de producción de experiencias, ya que el jugar no depende solo de aspectos madurativos o innatos. La experiencia cotidiana nutre la posibilidad de jugar, pero existe una distancia entre lo que los niños

pueden hacer «espontáneamente» y lo que pueden lograr cuando las experiencias se encuentran orientadas, son oportunas y pertinentes. Como sucede con el lenguaje plástico, dejar al niño librado solo a su propia posibilidad es empobrecerlo. La simple disponibilidad de los objetos y lugares no alcanza para ampliar las experiencias de los niños. Se necesita un «otro» que facilite los modos de organizar el ambiente, los objetos, las propuestas, etc., para que se den las mejores condiciones para la creación infantil.

Por esto sostenemos que se necesita no solo disponer de tiempos y espacios adecuados, sino de adultos que puedan *enseñar juegos, enseñar a jugarlos y enseñar los saberes necesarios para poder jugar*. Gracias a esta conciencia, el juego continúa siendo una atmósfera que da vida a las prácticas, genera un clima apropiado para el intercambio, motiva a los niños para participar o es vehículo para la enseñanza de otros contenidos.

Enseñar a jugar supone ofrecer juegos que doten a los niños de un repertorio lúdico del que disponer cuando están solos o con otros. Enseñar a jugarlos requiere asegurarse de que los niños pueden sostener, enriquecer, modificar, transformar, recrear un juego sin la presencia del adulto o del jugador experto. Enseñar los saberes necesarios para poder jugar obliga al educador a analizar los juegos, comprenderlos, acercar a los niños a los contenidos que permiten comprender el «sentido» del juego y diseñar formatos adecuados para garantizar el dominio del juego por parte del jugador. Como lo expresó Herbert Read: «Dar coherencia y dirección al juego es convertirlo en arte» (Read, 1977).

En esta línea, el juego y el arte permiten abrir nuevos posibles en los que la confianza, la curiosidad y el pensamiento pueden seguir un cauce propio para las posibilidades de aprender y de expresar el universo simbólico de los niños, y los invitan a aventurarse más allá del punto original de partida. Aprendizajes necesarios para *aprender a aprender* y *elegir qué vale la pena aprender*. Aprendizajes imprescindibles para el mundo de hoy y para constituirse en seres sensibles y transformadores.

> Los pintores (los artistas en general) […] nunca quieren dejar de jugar […]. Pero tal vez los artistas plásticos son los únicos que quieren guardar al niño como tal. Los niños cuando dibujan no están jugando a ser adultos, sino que directamente muestran una actitud natural en el hombre: la sorpresa. La sorpresa ante el mundo y la vida. Esto es lo que define al pintor (Noé, 1988).

La psicoafectividad a través del arte: un aporte de Funarte a los niños y la educación en Nicaragua

Anabell García Blandón

País: Nicaragua.
Lugar: Estelí, Ocotal, Mosonte, Dipinto, Somoto y Managua, y posteriormente todo el país.
Institución: Fundación de Apoyo al Arte Creador Infantil (Funarte).
Duración: 2000-2011.
Grupo de edad de los participantes: Niños de 3 a 6 años.

INTRODUCCIÓN

La Fundación de Apoyo al Arte Creador Infantil (Funarte) es una organización no gubernamental nicaragüense sin fines de lucro constituida en 1989 en Estelí (Nicaragua) que trabaja por la transformación social y la calidad educativa en beneficio de la infancia. Su principal misión es incidir en la valorización sociocultural de los niños como sujetos de derecho y basa su trabajo en la consideración del arte y el desarrollo psicoafectivo como pilares fundamentales de la educación en los primeros años de vida.

Nuestro principal aporte es integrar el arte en toda nuestra actividad, tanto con los niños como con las personas adultas que son relevantes en sus vidas. Colaboramos con quienes tienen poder en la toma de decisiones en beneficio de los niños, como los líderes comunitarios, los maestros, los gobiernos municipales, las redes de la sociedad civil y las instituciones del Estado. Proyectamos de forma positiva en la sociedad las ideas, los sentimientos y las propuestas sobre la infancia, a través de talleres, murales, exposiciones, festivales, foros e intercambios. En suma, integramos a las personas adultas en el proceso, siempre a través de la experiencia artística.

La experiencia que se describe en este texto, Caricia y Arte, es uno de los proyectos de la organización con mayor trascendencia hasta la fecha. Se trata de una propuesta pedagógica dirigida a maestros y educadores de nivel preescolar (de 3 a 6 años) sobre cómo trabajar la creatividad, la sociabilidad y la autoestima de los niños mediante la práctica del dibujo y la pintura de forma libre y creativa y usando los recursos del medio. El enfoque de nuestro trabajo cuestiona la educación preescolar imitativa y orientada hacia el adulto y apuesta por la educación preescolar centrada en la infancia, flexible y creativa.

Caricia y Arte se fundamenta en el valor que tiene para la primera infancia vivir procesos de creación artística libre, en este caso el dibujo y la pintura, en ambientes de libertad, y la valoración positiva y el afecto que van aparejados a esta práctica. Se plantea como una respuesta a la carencia de espacios para el desarrollo de la expresión artística libre y creativa en esta etapa de la vida, a la falta de formación en esta materia, tanto metodológica como conceptual, de los educadores comunitarios y maestros de primaria, y a la pobre infraestructura y dotación de materiales didácticos con que se desarrolla la educación preescolar comunitaria en Nicaragua.

El proyecto, que hunde sus raíces en los talleres de pintura libre y muralismo para niños que Funarte viene realizando en el ámbito comunitario desde 1989, se materializó como propuesta pedagógica a través de una experiencia piloto en unos pocos municipios nicaragüenses. Su posterior evolución e integración en el sistema de formación docente oficial ha hecho que sus planteamientos se conviertan hoy en día en una materia transversal en la formación reglada inicial de los educadores en Nicaragua.

LA INTEGRACIÓN DE CARICIA Y ARTE EN EL CURRÍCULO DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN NICARAGUA

Caricia y Arte surge en el marco de una práctica concreta. Esta consistió en el desarrollo de un programa de capacitación realizado entre los años 2000 y 2003 para un grupo de doscientos educadores comunitarios de Nicaragua (maestros empíricos que atienden a los preescolares comunitarios) por iniciativa del Ministerio de Educación y con el apoyo del Banco Mundial. Partíamos de nuestro compromiso con la infancia y con el deseo de aportar a la educación la metodología de trabajo construida a partir de una experiencia de diez años en los talleres de pintura libre y muralismo. La actuación fue de alcance nacional, aunque se dio prioridad a los lugares más alejados del país y aquellos en los que no existía educación preescolar formal; así, empezó de forma focalizada en dos municipios del norte de Nicaragua (Estelí y Ocotal), pero se fue expandiendo a otros cuatro municipios (Mosonte, Dipilto, Somoto y Managua) tras la solicitud de los delegados municipales del Ministerio de Educación.

Cinco años después, en 2004, el trabajo de Funarte en este ámbito se había concretado en la propuesta pedagógica Caricia y Arte, cuyo objetivo era facilitar la difusión de los planteamientos sobre educación psicoafectiva que venía trabajando la organización entre los maestros y educadores nicaragüenses. Por otra parte, los resultados exitosos de esta experiencia en los citados municipios del norte del país llegaron a ser reconocidos por la Dirección de Educación Preescolar, que solicitó oficialmente al Ministerio de Educación la integración del programa en los cursos de profesionalización docente, dirigidos a los educadores comunitarios en las escuelas normales públicas de Nicaragua (centros educativos donde se forman los maestros de educación primaria). La propuesta pedagógica Caricia y Arte iniciaba así su presencia en el contexto institucional académico, pero sin formar parte todavía del currículo oficial.

La evaluación de este proceso y la posibilidad de contar con apoyo internacional en el ámbito de la cooperación dio origen a finales de 2006 a un convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Save the Children y Funarte. El objetivo era la puesta en marcha de un programa de capacitación del cuerpo completo de asesores pedagógicos departamentales de educación preescolar de Nicaragua y de todos los maestros que atendían los diferentes cursos en las escuelas normales (es decir, se impartiría esta formación en los programas de profesionalización docente para los educadores comunitarios, por un lado, y los de especialización en educación preescolar para los maestros de primaria que ejercían la docencia en el nivel preescolar, por otro).

La iniciativa Caricia y Arte comenzaba de esta forma a dar el salto de la formación continua (capacitación a maestros ya graduados) a la formación inicial de los futuros maestros a través de las escuelas normales públicas. Nuevamente, la valoración positiva realizada por el Departamento de Educación Preescolar de los resultados de estos cursos y la incorporación de la Dirección Nacional de Formación de los Recursos Humanos del Ministerio de Educación en el equipo coordinador del proyecto hizo posible que el proceso de formación alcanzara al cien por cien de los docentes de las escuelas normales públicas de Nicaragua en 2007. Ese mismo año se toma la decisión de iniciar la formación en Caricia y Arte con los estudiantes de los cursos regulares de formación inicial docente en dichos centros, lo que suponía incorporar la propuesta a la formación básica de todos los futuros maestros del país.

Estos avances en la implantación del programa hicieron que en 2008 se realizara la correspondiente adecuación de la propuesta Caricia y Arte, que ahora se presentaba en un módulo de estudio para los estudiantes de magisterio de Nicaragua. A la vez se editaron y publicaron tres libros sobre las dimensiones de la psicoafectividad y una guía metodológica elaborada en 2009 que sugiere cómo conducir procesos de capacitación en psicoafectividad. En este mismo periodo (2008-2010) se produce la transformación curricular en Nicaragua, en sus niveles de educación preescolar, primaria, secundaria y formación docente. En este marco tuvimos la oportunidad de participar en la Comisión Nacional de Transformación Curricular de las Escuelas Normales y de proponer la integración de la psicoafectividad a través del arte en el nuevo currículo de formación docente. Es así como la propuesta pedagógica Caricia y Arte, diez años después de haber iniciado su andadura, pasa a ser una asignatura del currículo nacional de formación inicial docente y uno de los ejes transversales del mismo.

En la actualidad estamos desarrollando un proceso de acompañamiento a los docentes encargados de impartir la nueva asignatura y participando en una comisión nacional encargada de la adecuación del nuevo currículo para los cursos de profesionalización de maestros empíricos que ofrecen las escuelas normales. Junto con el acompañamiento a estos centros, estamos desarrollando la estrategia de formar redes municipales de maestros promotores de la psicoafectividad a través del dibujo y la pintura libre, además de colaborar en las actividades de formación continua que lidera el Ministerio de Educación.

FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA CARICIA Y ARTE

Dibujar y pintar de forma libre y creativa se convierte en un recurso favorecedor de la autoestima y la creatividad de los niños, pues implica que la actividad creadora se dé en un ambiente en el que se valoran, reconocen, respetan y aprecian las capacidades del niño. La propuesta Caricia y Arte se apoya en las propias capacidades del niño, cuyos dibujos y pinturas reflejan lo más profundo de sus sentimientos, pensamientos y emociones. Sus creaciones expresan sus vivencias y cómo ellos las perciben e interpretan.

La propuesta Caricia y Arte se basa en:

— El valor del dibujo y la pintura libre como formas de expresión artística y de comunicación innatas en la niñez y su impacto en el desarrollo de su capacidad creadora.

— La creatividad como una capacidad de los seres humanos asociada al acto de inventar cualquier cosa nueva, dar forma a nuevas realidades, y de encontrar soluciones originales, crear, que es lo contrario de reproducir; y como la actitud de modificar o cambiar las cosas.

— El dibujo libre como una representación gráfica a través de símbolos y líneas con soltura y espontaneidad, con el que cada uno expresa lo que percibe y siente de un entorno. Este puede ser real, imaginario o abstracto.

— La pintura libre como una forma de expresión en la que los niños utilizan los colores con libertad para experimentar, descubrir, investigar, crear y hacer representaciones espontáneas de personas, animales, plantas, ambientes, sentimientos, etc.

— El arte como la actividad mediante la cual el ser humano expresa ideas, emociones, sentimientos, su visión del mundo, a través de recursos plásticos, lingüísticos, sonoros o mixtos.

— La esencia de esta metodología no está en el qué, sino en el cómo, ya que todo acto de creación en el que esté implicado un niño debe estar mediado por el afecto, la libertad y el placer.

— El afecto es una necesidad primaria de los seres humanos, fundamentalmente en la primera infancia, ya que determina la supervivencia y se expresa a través de comportamientos concretos de ayuda, protección y cuidado que debe recibir el niño para poder sobrevivir. Los ambientes afectivos, a la vez, enriquecen los procesos educativos y de desarrollo del menor. Por tanto, tener la posibilidad de vivir experiencias de creación artística libre en ambientes afectivos será un gran facilitador para el desarrollo de la capacidad creadora de la niñez.

— Sin libertad (o, lo que es lo mismo, en ambientes educativos mediados por la represión, la censura, la crítica destructiva o simplemente el abandono y el desinterés por

el niño y su obra) no es posible la implementación de esta metodología. Caricia y Arte considera el arte libre un medio de expresión y comunicación que lleva al niño a una amplia libertad para desarrollar sus capacidades y habilidades, respetando sus ritmos y etapas de desarrollo.

— Para los niños es una necesidad expresarse con libertad y comunicar lo que viven, sienten y piensan, y es a través de los símbolos o imágenes (dibujos y pinturas) como pueden exteriorizar sus estados de ánimo, sus temores, sus alegrías y las preocupaciones que quizá no pueden expresar con palabras. La expresión no puede ni debe ser forzada o impuesta por una persona adulta. El niño debe sentir placer o satisfacción cuando está dibujando y pintando, debe disfrutar ese momento en el cual está dando vida a sus creaciones y dejando una huella de su existencia en este mundo. Debe disfrutar de hacer algo que le gusta, que lo complace, que satisface sus necesidades de crear y usar su cuerpo y su mente en un proceso sincronizado que da vida a algo: una creación artística, única, original, especial, que solo a él le pertenece y que da fe de sus más profundos pensamientos y sentimientos.

— Vale la pena reflexionar: ¿qué sienten o piensan los niños cuando se les da un dibujo hecho por las personas adultas para que lo pinten? ¿Qué sienten cuando les pedimos que copien los dibujos que han realizado otras personas, o cuando les decimos que sus dibujos y pinturas están mal elaborados o son feos? ¿Estamos acaso indirectamente diciéndoles que sus pensamientos, ideas, sentimientos y emociones están mal elaborados o son feos?

Los procesos de creación artística (dibujo y pintura libre) que promueve Caricia y Arte tienen como condición que sean placenteros para los niños. Para ellos es agradable manipular las sustancias, sentir su textura, deslizar los colores sobre el papel, descubrir colores, tonos, matices y formas, así como expresar sus fantasías.

EJES DE CONCRECIÓN PARA EL TRABAJO EN LAS AULAS

Dibujo libre frente a dibujo dirigido

En el dibujo dirigido, el tema es propuesto por el adulto, quien interviene constantemente para pedir al niño detalles y hacerle sugerencias para corregir o para reproducir. Su objetivo es que los pequeños realicen un dibujo bastante detallado e imitativo. Por lo general, esta es la forma de proceder más extendida en los niveles preescolares y los primeros grados de primaria.

En contraposición, el dibujo libre da a los niños la posibilidad de comunicar lo que sienten, piensan y viven. Detrás de sus dibujos y pinturas siempre hay una idea, una historia, un cuento o algo que quieren decir de su vida personal o familiar, algo que están representando de su mundo real, imaginario o fantástico. Por eso es tan importante dejar que dibujen y pinten de forma libre.

El dibujo libre estimula un uso plenamente autónomo de los colores, sin rigidez ni esquemas prefijados; respetar esta libertad desde edades tempranas dará seguridad a los niños y les permitirá descubrir y disfrutar un nuevo y maravilloso mundo estético. Cada niño puede darles significados personales y desarrollar su propia personalidad al usarlos. De esta forma, el color se convierte en un recurso más para expresarse.

Relevancia de los procesos frente a relevancia exclusiva de los resultados

La educación tradicional se centra en valorar los resultados. Caricia y Arte, en cambio, se abre a valorar el proceso, pues en el dibujo libre tiene un gran valor expresivo para el niño y, por tanto, se elogia tanto como el resultado. Es en el modo de hacer el dibujo donde se potencia la creatividad. Nos importa el producto de la expresión, la obra, pero también el camino, el proceso que vivió el niño para hacer esa obra. En este sentido, no solo nos referimos a los actos de creación, también consideramos las relaciones que establecen con sus compañeros durante todo el proceso.

Todo niño necesita crear y establecer relaciones con otros. Nada los hace tan felices como utilizar sus manos, su cuerpo, su mente y sus sentidos para producir algo. Si ese proceso de creación lo hace junto a otros niños, los beneficios son mayores, ya que se estará fortaleciendo la relación y comunicación de ideas y sentimientos entre ellos.

Uso de la valoración positiva y estimulante frente a la ausencia de valoración o el exceso de crítica

La propuesta pedagógica plantea devolver el elogio a la acción, al resultado y a la persona para incidir positivamente en el desarrollo de la autoestima de los niños. Entendemos el elogio como las expresiones orales y corporales que indican aprecio y consideración a las personas que lo reciben. Estos elogios refuerzan la conducta haciendo que suceda más a menudo en el futuro y aumentan la autoestima del menor, así como los vínculos de afecto entre padres e hijos.

Unas pocas palabras adecuadas de aliento, dichas en el momento apropiado, pueden tener un fuerte impacto inmediato. Al elogiar su conducta, ayudamos a los niños a reconocer lo valiosos e importantes que son por el simple hecho de ser ellos mismos. El elogio es una herramienta muy efectiva para motivar y crear un profundo sentido de autoestima. A través de los talleres de expresión artística libre se promueve en los niños el desarrollo de una imagen positiva de sí mismos y se alienta su confianza en los propios medios de expresión.

Evaluar pensando en el niño frente a evaluar pensando en las personas adultas

¡Nunca hay trabajo mal hecho o feo! Somos conscientes de que los dibujos y pinturas libres de los niños difieren de los de las personas adultas. Los primeros están centrados en el proceso de la actividad artística, mientras que los segundos dirigen la atención principalmente al producto. Así, los niños no tienen preferencias de estilo, no saben de corrientes, tendencias o escuelas

artísticas, están al margen de competencias y precios. Sí saben qué materiales les agradan o no y cuáles les ayudan o les ponen trabas a la hora de expresarse, pero no les interesa el dominio de la técnica ni la trascendencia de sus obras.

Los niños atraviesan naturalmente por determinadas etapas de expresión, especialmente en el dibujo. Estas fases están íntimamente ligadas a su desarrollo evolutivo y se presentan con características específicas en individuos de diferentes culturas. Todas estas representaciones de los menores son expresiones directamente relacionadas no solo con su desarrollo evolutivo, sino también con el entorno que los rodea. De ahí que en este marco, de cara a realizar una evaluación, propongamos que:

a) se aleje totalmente de la fiscalización y el afán de uniformizar;

b) se acepte incondicionalmente a cada niño;

c) se cree un clima carente de juicios negativos;

d) se comprenda empáticamente a los niños;

e) se cree un clima de libertad psicológica en el que puedan crear y expresarse libremente.

Desarrollo de las relaciones de cooperación frente al individualismo y la competitividad

Promovemos espacios y condiciones para que los niños dibujen y pinten obras colectivas. Al trabajar en el seno de un grupo se enfrentan a múltiples posibilidades de interrelación, en las que se conjugan el trabajo individual y el colectivo en un continuo dar y recibir, pedir y ceder, dirigir y seguir, compartir, cooperar y comprender las otras individualidades con sus diferencias y necesidades. Dibujando juntos se desarrollan habilidades de comunicación e interacción entre ellos, se aprende a cooperar, compartir, articular esfuerzos, enunciar o postergar los deseos individuales a favor de las propuestas colectivas, respetar los espacios individuales. Trabajando juntos, en definitiva, aprenden juntos.

Relación entre el adulto y el niño cálida y respetuosa frente a la educación autoritaria y directiva

Las relaciones afectivas y respetuosas de los maestros hacia los niños son indispensables para implementar esta metodología. Los talleres de creación artística libre son espacios donde tanto los niños como los maestros están aprendiendo. El rol de la persona adulta es facilitar los materiales y, fundamentalmente, las condiciones psicológicas para que los niños desarrollen lo que es parte de su naturaleza.

En ese sentido, es necesario que la persona adulta tenga conocimientos de cómo las etapas de desarrollo del niño se relacionan directamente con las etapas del dibujo infantil. Solo así comprenderá la grandeza y el valor de los dibujos de los menores y será consciente de su rol de acompañante respetuoso y de la relevancia de alentarlos durante los actos de creación. Será

capaz así de maravillarse ante el ingenio y la capacidad creadora de un niño y de no juzgar negativamente o desvalorizar una obra de arte infantil.

FASES DE DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Para la puesta en práctica de esta propuesta hemos implementado distintas estrategias o espacios de trabajo específicos, como los que se relacionan a continuación, que involucran tanto a los niños como a las personas adultas que son relevantes en sus vidas y en su educación. Vivir esta experiencia les da a los adultos la posibilidad de comprender y dimensionar el valor que tiene hacer arte para la infancia y apropiarse de la metodología para facilitar que los pequeños dibujen y pinten de forma libre y creativa, respetando sus niveles evolutivos y sus propias formas de expresión y comunicación.

Desarrollo de talleres de expresión artística libre

El punto de partida de la experiencia es un taller de expresión. El taller es un encuentro dedicado a realizar actividades creativas de expresión, fundamentalmente de dibujo y pintura libre. Este se inicia con la reflexión sobre un tema, la lectura de una historia, poema, cuento o leyenda, escuchando una canción o un testimonio de una persona conocedora de la temática que se desea abordar.

Los niños dibujan y pintan sentados en el suelo sobre un papel grande (un metro cuadrado, o más si es un trabajo de grupo), con pinceles de dos pulgadas (cinco centímetros) de ancho. Los materiales amplios les permiten hacer trazos grandes y libres, lo que incrementa la confianza en sus capacidades y habilidades. La pintura se emplea en los tres colores primarios (azul, rojo y amarillo) junto con el blanco y el negro. Se forman pequeños grupos de cinco miembros, que comparten los materiales; en el fondo, el taller de expresión también es un espacio para compartir ideas, criterios, visiones y puntos de vista sobre la creación artística y el uso de materiales o la temática abordada. En cada taller hay momentos de aprendizaje, de creación, de reflexión y de valoración, y en cada nuevo ciclo se reutilizan todos los aprendizajes del ciclo anterior.

Tras esta reflexión-valoración se inicia un nuevo proceso en el que se usan los aprendizajes alcanzados para mejorar las distintas fases del nuevo proceso y para la selección y uso de recursos, para mejorar el estilo de trabajo y cualquier otro aspecto de la metodología empleada. Así es como se retroalimenta todo el proceso. En la reflexión-valoración se recogen las aportaciones originales y la superación de estereotipos que se hayan producido durante el proceso, evidenciando todo esto de forma específica.

Desarrollo de procesos de capacitación con maestros y educadores

Los procesos de capacitación son espacios de reflexión y construcción de nuevos conocimientos relacionados con la psicoafectividad y el arte infantil. En estos talleres concebimos diferentes momentos metodológicos, y siempre partimos de los conocimientos, experiencias y

prácticas previas en relación con el desarrollo psicoafectivo y al arte para construir nuevos aprendizajes. La reflexión es un elemento fundamental e intentamos fortalecerla con espacios de creación artística libre en los que se utilizan diversos materiales. En los procesos de capacitación se crean nuevos aprendizajes de forma sencilla y práctica que se confrontan con los conocimientos anteriores, algo que ayuda a que los maestros superen los estereotipos.

Como parte de este proceso se desarrollan talleres para equipos de capacitación municipales o del distrito, que reproducen con grupos más amplios de maestros los talleres vividos. Funarte acompaña en la primera etapa del proceso de reproducción para animar y dar confianza en sus capacidades a los maestros; de esta forma, garantizamos que el beneficio de esta metodología llegue a un mayor número de personas.

Visitas de acompañamiento a maestros y educadores

Para afirmar la propuesta Caricia y Arte nos servimos durante las visitas de acompañamiento de los siguientes elementos:

— Modelización: Se facilitan determinadas actividades con niños para mostrar cómo se hacen. Los maestros observan y registran las descripciones y los comentarios. Al final de la sesión se realiza una evaluación con ellos y se comparten impresiones, destacando los logros y los desafíos, además de aportar recomendaciones.

— Práctica compartida: Las actividades con los niños se hacen de forma compartida con los maestros. Cada uno de ellos dirige de manera rotativa sus diferentes momentos: planificación y organización, definición de las temáticas, atención directa a los menores, etc. Como en la modelización, se evalúa la sesión al finalizar, momento en que el equipo observador tendrá mucho que aportar. Las actividades se planifican en conjunto con los maestros.

— Práctica individual: Las actividades son planificadas y facilitadas por los maestros, mientras el equipo externo observa el proceso.

Apoyo metodológico al Ministerio de Educación

Integramos en los procesos de capacitación a los asesores pedagógicos y los directores de los centros educativos, quienes viven el mismo proceso de reflexión acompañado de espacios de creación artística libre que se desarrolla con los maestros. También apoyamos iniciativas propias del Ministerio de Educación, ayudando desde el punto de vista metodológico en la planificación y desarrollo de procesos de capacitación conducidos por esta institución.

Desarrollo de los procesos de capacitación con madres y padres

El desarrollo de la psicoafectividad y la expresión artística libre de los niños requiere un trabajo en conjunto con las diferentes personas adultas que entran en juego en la tarea educativa,

aun cuando estas no sean conscientes, en muchos casos, de su influencia en dicho proceso. Por eso la propuesta Caricia y Arte contempla acciones que involucran a quienes juegan papeles relevantes, especialmente los padres, para que tomen conciencia de ello y aprovechen todo su potencial.

LECCIONES APRENDIDAS

— Para lograr que todos los niños de Nicaragua se beneficiaran de esta propuesta pedagógica de forma permanente y sostenible fue necesario trabajar en un primer momento desde los municipios. Esto permitió incidir posteriormente en las estructuras nacionales del Ministerio de Educación con propuestas y estrategias de trabajo claras y concretas, las cuales culminaron con la integración de Caricia y Arte en el currículum oficial para maestros de educación primaria de las escuelas normales públicas del país. El uso de materiales que están disponibles en la naturaleza, caseros o de bajo costo económico para la realización de los talleres de creación artística libre con los menores facilitó la aceptación de la propuesta pedagógica y su puesta en práctica de forma inmediata por los educadores y los maestros.

— Implementar dos estrategias para la formación en Caricia y Arte de los educadores y maestros de Nicaragua, una dirigida a la formación inicial de los maestros (escuelas normales) y otra a su formación continua (redes municipales de capacitación integradas por maestros promotores de la psicoafectividad a través del arte), nos dio la posibilidad de establecer un mecanismo a partir del cual todas las futuras generaciones de maestros puedan graduarse con una formación básica en esta materia y que durante su desarrollo profesional continúen el proceso de formación con el apoyo de las redes municipales.

— Desarrollar los procesos de capacitación a educadores comunitarios y maestros en estrecha coordinación con las autoridades del Ministerio de Educación garantizó la estabilidad del proceso, el compromiso de este organismo para realizar el seguimiento de la puesta en práctica en las aulas y que la temática fuera integrada en los planes municipales de capacitación de dicho ministerio. Se garantizaba así la formación para todos los maestros y el beneficio para los niños de esos municipios.

— La implementación de Caricia y Arte en las aulas por los maestros y los educadores comunitarios solo fue posible después de un proceso de formación y sensibilización. Este se inició con el fortalecimiento de su propia psicoafectividad y tras vivir la experiencia de hacer arte en ambientes de afecto, respeto, libertad y valorización de su persona y sus capacidades.

— La persistencia, la responsabilidad, el compromiso con la infancia y la profesionalidad del equipo de trabajo implicado, junto con la experiencia de veintidós años facilitando procesos y espacios para que los niños desarrollen su capacidad creadora, fue deter-

minante para que Funarte desarrollara con éxito esta experiencia. Pero no se pueden perder de vista otros elementos que hicieron posible este desarrollo:

1) La capacidad infinita de los niños para soñar, crear e inventar, y la energía, entusiasmo y dedicación con que han participado en los talleres.

2) La participación activa y comprometida y los deseos de conocer nuevas estrategias de trabajo por parte de los maestros para enriquecer los procesos educativos con los niños.

3) El apoyo de Save the Children, que nos acompañó y animó en este camino.

Tampoco podemos dejar de expresar nuestro más profundo agradecimiento para todos los niños, educadores comunitarios y maestros de Nicaragua que han sido parte de este proceso.

Vinculando juego, creatividad y educación para el arte

Roxana Salazar y Verónica Paredes

País: Bolivia.
Lugar: La Paz, El Alto, Cochabamba, Potosí, Chuquisaca, Santa Cruz.
Institución: ONG Espacio Cultural Creativo.
Duración: Desde el año 2000.
Grupo de edad de los participantes: Ludotecas, desde bebés hasta abuelos; cursos de formación sociocultural, de 17 a 49 años; talleres de creatividad infantil, de 3 a 8 años.

> *El educador es también artista: él rehace el mundo, él redibuja el mundo, repinta el mundo, recanta el mundo, redanza el mundo.*
>
> Paulo Freire

INTRODUCCIÓN

El Espacio Cultural Creativo fue fundado en 1995 en Bolivia como una organización civil sin fines de lucro. Desde su inicio implementó programas de formación en recursos humanos para una nueva educación. El Programa Creatividad Educativa nace el año 2000 impulsado por María Carmen Schulze, quien introduce el enfoque lúdico desde la metodología de la libre expresión. Por el programa de formación han pasado más de mil animadores socioculturales y se han realizado un promedio de cincuenta ludotecas por año; entre ellas, la de la Plaza San Francisco, que se ha sostenido durante más de diez años consecutivos. Ha desarrollado más de un centenar de talleres anuales en barrios, bibliotecas, mercados y centros penitenciarios de las ciudades de La Paz, El Alto, Tarija, Santa Cruz y Potosí. Actualmente, el Espacio Cultural Creativo brinda cursos de formación en las carreras de pedagogía de la Universidad Católica Boliviana y en la Universidad Popular de El Alto, así como un curso anual de animadores socioculturales en el mismo Espacio Cultural Creativo.

Este texto es un homenaje póstumo a María Carmen Schulze, educadora boliviana formada en Uruguay, pionera en la implementación de ludotecas en las plazas de Bolivia y defensora del derecho del niño al juego y a su libre expresión.

FUNDACIÓN

La educación en Bolivia

Aunque tenemos el privilegio de contar en nuestro país con una amplia diversidad cultural que nos brinda una excelente oportunidad para el desarrollo integral de los bolivianos, debemos manifestar que nuestro medio educativo todavía es excesivamente formal, serio y rígido, y que en esta era de la cibernética y la revolución de las comunicaciones el sistema educativo adolece de muchas limitaciones para lograr elevar la calidad de la enseñanza.

A pesar del establecimiento de reformas educativas, seguimos manteniendo una educación formal académicamente cuestionable y cerrada a planteamientos innovadores. Esta educación formal está orientada a proveer contenidos de manera únicamente transmisora. El maestro informa sobre diferentes temas, que muchas veces no están actualizados, y los alumnos no expresan un verdadero interés en internalizar los conceptos básicos. Esto sucede por la falta de una metodología adecuada que permita al alumno construir el conocimiento que le ha sido informado. Está vigente todavía la necesidad de replantear una escuela que pueda ofrecer pautas reales para el aprendizaje y de preparación para la vida.

En este contexto, el juego es malentendido por muchos educadores y calificado en la realidad como un pasatiempo en el que los niños se mantienen ocupados por un tiempo mientras ellos pueden hacer otra cosa. No se presta atención a la idea de que durante el juego los niños asumen responsabilidades por sí mismos, que aprenden muchas cosas obviando la intervención del adulto o del maestro. Es el momento en que se gestionan conocimientos de manera diferente y espontánea, no instrumentalizada ni predeterminada a aprender algo en particular.

El Espacio Cultural Creativo y la aplicación de la metodología lúdico-creativa

La experiencia que acá mostramos es la aplicación de la metodología lúdico-creativa desarrollada por el Espacio Cultural Creativo, con la que se busca contribuir y aportar al desarrollo de la cultura docente, investigadora y de promoción en el campo educativo. Se aborda una propuesta metodológica que toma en cuenta la creatividad y la lúdica como principales detonadores de un cambio de actitud de los maestros en la aplicación práctica de los contenidos teóricos y que, además, se manifiesta con un enfoque crítico, autónomo y contextual. Se busca introducir de manera vivencial la riqueza del juego, la creatividad y la lúdica en el quehacer educativo cotidiano, de manera que el encuentro de la educación, la expresión creativa y la espontaneidad de la actividad lúdica potencien el desarrollo humano y se faciliten los procesos educativos.

Ante la crisis de medios para impartir una educación cualitativa, innovadora y de preparación para la vida, el Espacio Cultural Creativo propone la aplicación de interesantes alternativas que consideran el juego como el elemento principal que genera el goce individual o colectivo en la construcción del conocimiento. El placer que provoca en los niños el juego por sí mismo,

la expresión y representación artística, el despliegue libre de su potencial creativo, ayuda a que ellos descubran aspectos desconocidos de su personalidad, talentos ocultos, miedos profundos, lo nuevo en las relaciones sociales. La reflexión de las vivencias como parte concluyente de la metodología une de esta manera la práctica basada en una libre experimentación con la teoría.

La metodología lúdico-creativa es un camino por el que se transita jugando libre y espontáneamente y por el que se realiza una aproximación a los lenguajes artísticos para alcanzar el reencuentro con la creatividad. Traduce y transporta desde su propia dinámica sensibilidades, construcciones y aprendizajes. Desde el momento mismo de plantear el «juego libre», la metodología va transformando el instante hacia otras posibles proyecciones. Podría entenderse este hecho como un proceso interrogante, que posibilita autonomía, recreación y propuesta.

Construir conocimiento jugando

Es ya de aceptación universal la noción de que los niños aprenden jugando. Los estudios de los especialistas desde los años cincuenta del siglo pasado demuestran el impacto positivo del juego en el desarrollo infantil, por lo que se favorece la aplicación de metodologías lúdicas de aprendizaje en todos los niveles de enseñanza, especialmente en el preescolar. Sin embargo, habrá que preguntarse: ¿qué es lo que aprenden jugando? A modo de reflexión, será necesario cuestionar la instrumentalización del juego como un medio para aprender mejor ciertas materias como las matemáticas, por ejemplo, que favorecen la práctica de los mecanismos operacionales, pero que no favorecen la comprensión del fenómeno matemático.

El desarrollo de la creatividad es más importante que el desarrollo de la técnica.

Partiendo de los análisis de diferentes teorías que contemplan el juego en los procesos de construcción del conocimiento, la metodología lúdico-creativa que utilizamos en el Espacio Cultural Creativo se respalda en los siguientes conceptos:

a) La pertinencia del juego como parte fundamental de la lúdica. En ese marco, el juego es un proceso libre, espontáneo y placentero que no debe instrumentalizarse para vaciar contenidos pedagógicos.

b) La indagación de nuestro ser interior a través del juego. El jugar nos permite despertar partes adormecidas de nuestro ser, introduciéndonos en un mundo ilógico en muchos aspectos e inacabado en su evolución.

c) Tejido de relaciones intra- e interpersonales. En la aplicación de la metodología nos liberamos, nos expresamos, nos conocemos a nosotros mismos, y permitimos que los demás nos conozcan, así como también nos permitimos conocer a los otros.

d) Utilización de materiales del entorno. La creatividad no requiere de materiales ni implementación de alto costo. La esencia innovadora de la creatividad nos permite aprovechar la diversidad de posibilidades que tenemos en el entorno y adaptarlos a nuestros fines.

e) Fluidez de las emociones. El cuerpo (físico, emocional e intelectual) funciona como un todo. Al no activarlo, dejándolo estático, estancamos la fluidez de ideas y emociones.

La propuesta del Espacio Cultural Creativo en las capacitaciones de animadores, maestros, auxiliares, padres de familia y otros agentes educativos desarrolla el concepto metodológico como un proceso fundamentalmente vivencial. Hay que vivir las experiencias en lo más profundo de nuestro ser. En este proceso vivencial, los participantes se reencuentran con su ser y sentir lúdico, con partes de su personalidad desconocidas de sí mismas, exteriorizan emociones reprimidas, emociones frecuentes, el sentir hacia los otros, entre otras manifestaciones no del todo razonadas. El disfrutar de una interacción lúdica facilita la valoración del cambio educativo, en el que los valores fundamentales se basan en el desarrollo creativo, en las relaciones solidarias, no competitivas, en la construcción de tejidos sociales para caminar por la vida, superando el individualismo al que nos somete el sistema globalizado.

Los niños entran en contacto con diferentes materiales para explorar su creatividad.

El juego produce momentos de satisfacción grupal o individual, hecho que los adultos muchas veces, por la rutina de la vida, olvidamos. Ese placer que genera el juego tiene una enorme implicación en el desarrollo integral del ser humano, sienta las bases de su personalidad y de sus conductas en el futuro. La importancia del desarrollo creativo, derivada de los momentos lúdicos o expresada en los lenguajes artísticos, es dejada de lado por los educadores, se insiste prioritariamente en la habilidad y ejercitación de la técnica antes que en la creatividad.

La propuesta del Espacio Cultural Creativo, acorde a las nuevas corrientes de la pedagogía moderna, concibe la necesidad fundamental de incentivar el desarrollo creativo antes que el dominio de la habilidad técnica. Cuando el niño juega con los colores, los sonidos, los olores, los movimientos y es libre en su expresión está buscando un medio genuino de transmitir lo suyo, de descargar energía pura, no contaminada por el mundo de los adultos. Encuentra una vía de expresión de sus sentimientos. Si bien las habilidades técnicas son el medio que tenemos para expresarnos, estas vienen con el ejercicio hasta lograr su perfeccionamiento. Lo importante es sentir qué queremos expresar con estos medios, que puede ser el dibujo, la pintura, la música, el movimiento, etc.

La pintura se plantea como un medio de expresión, igual que el movimiento.

Sin embargo, también basándonos en las investigaciones de los especialistas, podemos afirmar que en todas las culturas se han desarrollado científica o naturalmente los juegos simbólicos, en los que se da una fuerte relevancia al rol de los actores y donde los niños reflexionan sobre situaciones del mundo real que les toca vivir en su medio circundante. Estos juegos, que actualmente son aceptados con mayor frecuencia por el sistema escolar, fortalecen la capacidad de socializar, pensar, imaginar y crear.

Es necesario puntualizar que la esencia del juego no está directamente relacionada con la presencia o la oferta de juguetes. Es muy importante comprender que se puede jugar sin juguetes: se puede hacer con los sonidos, con los silencios, con las formas de la naturaleza, con las luces, con las sombras, etc. Pero no se puede jugar sin desprendimiento, sin imaginación,

sin libertad. Se entiende entonces que se debe ofrecer a los niños juguetes y materiales, pero, sobre todo, se debe facilitar una atmósfera adecuada que invite al niño al despliegue libre de sus manifestaciones lúdicas, de su fantasía e imaginación antes que abarrotar un aula con juguetes industrializados de alto costo.

La creatividad con los materiales disponibles suple la ausencia de juguetes de alto costo.

En la propuesta del Espacio Cultural Creativo se parte de la valoración del juego como un instrumento pedagógico fundamental que permite la expresión de sentimientos, despertar el potencial creativo de los niños y su manifestación espontánea. Permite unir la práctica con la teoría de una manera natural en la que el niño manifiesta gusto y no rechazo, diversión y no aburrimiento, energía y no cansancio. El juego es concebido como una actividad de su libre elección, de compromiso del niño con la acción dinámica de jugar. Y en esta dinámica se involucran padres, maestros, hermanos, etc. La propuesta va así más allá del juego de roles de imitación o reproducción de lo que viven en su medio. Está dirigida a despertar el potencial creativo del niño sin restricciones, sin instrucciones precisas, facilitando el despliegue libre de su imaginación, y son precisamente los lenguajes artísticos abundantes en sensibilidades sensoriales los que posibilitan la vinculación educadora de esta metodología.

Los niños exploran la vertiente lúdica de los materiales.

Reutilización de materiales desechables y de la naturaleza

Conscientes del problema económico que implica la adquisición de juguetes y materiales didácticos para el desarrollo de las actividades con los niños, el Espacio Cultural Creativo ha desplegado una política de reutilización de materiales desechables y el uso de otros provenientes de la naturaleza. De esta manera, la metodología lúdico-creativa se articula como una propuesta educativa en la que se utilizan materiales de fácil acceso y bajo costo de operación, factor que permite su aplicación en contextos de menores ingresos y posibilita un alcance masivo.

La basura es considerada como algo desechable, no utilizable, que ya no sirve al uso. Como en todo, también en la basura existen diferentes tipos de desechos que requieren una previa clasificación antes de ser reutilizados. Tratamos de educar a los niños en una cultura del reciclado, infundiendo una conciencia sobre la posibilidad de reciclar antes de que la basura reutilizable se convierta precisamente en basura inutilizable. Estamos refiriéndonos a aquellos elementos desechables que, reutilizándolos de alguna manera adecuada, pueden dar pie a oportunidades de aprendizaje, servir como instrumentos pedagógicos o simplemente como elementos con que jugar.

El juego y el desarrollo de la creatividad se funden en la actividad lúdica del menor.

Los niños, en sus primeros años, requieren de objetos de diferentes texturas para la manipulación. Ante la carencia de estos, cualquier objeto (libre de riesgos de intoxicación, agresiones, cortes, quemaduras, etc.) puede actuar en el niño como generador o activador de su imaginación. Por ello, se procede a una selección de la basura recuperando sobre todo aquella que proviene de los envases de cartón o de plástico, saldos de carpinterías, etc.

La representación de las artes en general requiere de materiales concretos para su evidencia; la carencia de los mismos en lugares de bajos ingresos obliga a buscar medios alternativos para desarrollar los procesos de representación. Dibujar sobre piedras con otras piedras es un juego y, a la vez, una alegría lograr representar algo sobre este material proveniente de la naturaleza. Es necesario descubrir en cada lugar con qué jugar; no hay reglas para ello, pues el panorama es diferente en cada contexto. Por eso hablamos de contextualizar los aprendizajes de acuerdo con lo que el medio nos brinda.

PRÁCTICA EXPERIMENTAL

Formación de animadores socioculturales

Las sesiones de formación sociocultural son siempre diferentes. Aun cuando se propongan las mismas actividades, el elemento que los anima es la libre expresión y la creatividad, hecho que posibilita resultados únicos, no repetitivos. Los participantes en la formación experimentan fuertes emociones, ríen, lloran, juegan, crean, imaginan, cuestionan, indagan y, finalmente, consiguen un sentimiento de bienestar.

Los objetivos que busca esta formación son los siguientes:

a) Proporcionar a los participantes herramientas (teórico-prácticas) para fortalecer su práctica profesional en torno a la expresión lúdico-creativa.

b) Fortalecer las capacidades creativas, autónomas, libres, artísticas, sociales y educativas que contribuyan a elevar el nivel ético, educativo y cultural de los participantes.

c) Generar escenarios político-pedagógicos que despierten compromisos socioeducativos en los participantes desde sus diversos campos profesionales.

d) Desarrollar procesos educativos que permitan a los participantes situar la metodología lúdico-creativa como una estrategia de intervención pedagógica en el campo formal y alternativo.

La formación articula una secuencia de pasos en el proceso de su desarrollo:

— *Caldeamiento*. En este momento se crea un ambiente de cohesión grupal, de confianza entre los participantes, que busca desestresar a las personas y las situaciones a través de diferentes técnicas y juegos de relajamiento.

— *Desarrollo de la capacitación*. Una vez que se ha logrado un clima grupal adecuado, se trabaja el desarrollo creativo personal y grupal a partir de juegos y la incursión en los diferentes lenguajes artísticos (desde una etapa preexpresiva).

  Se organizan diferentes juegos derivados de la espontaneidad de la actividad lúdica, como juegos de movimiento corporal, de convivencia social y solidaridad, de música, canto y danzas, de dramatización teatral, composición de obras para títeres, historias fantásticas e imitación de animales, etc.

— *Reflexión*. Se realiza al final de cada sesión. Consiste en realizar un análisis colectivo de construcción reflexiva de lo experimentado, del proceso vivencial ocurrido en el desarrollo de la capacitación. Análisis crítico y comparativo con lo que acontece en la escuela tradicional en relación con el juego libre y su vinculación con los lenguajes del arte, la importancia del desarrollo creativo, de la lúdica en nuestro medio. Se llega indefectiblemente a un análisis conceptual de nuestra sociedad.

Ludotecas

Las ludotecas son espacios en los que se expresan las manifestaciones lúdicas de niños, jóvenes, adultos e incluso personas de la tercera edad. Son espacios físicos, pero específicamente son espacios lúdicos que se van trasformando de acuerdo con la imaginación de los niños y adultos jugando. Son espacios públicos abiertos o cerrados aprovechados para una acción de diversos tipos de comunicación, de alto sentido social y cultural, socioeducativo. Aglutinan a la familia, permiten interactuar con nuevos amigos, expresar sentimientos, pero, sobre todo, es un espacio donde el niño juega libremente y participa en diferentes actividades lúdicas que le son ofrecidas a su libre elección.

Las ludotecas que implementa el Espacio Cultural Creativo dejan de lado el concepto comúnmente afirmado en el proceso inicial de este tipo de espacio de «préstamo de juguetes» para que los niños puedan acceder a juguetes que no tienen en sus casas. Las ludotecas del Espacio Cultural Creativo ofrecen un ambiente de libertad lúdico-creativa. En general, se ofrece a los niños material desestructurado con el objetivo de construir algo que parta de su imaginación.

> El repertorio de la ludoteca es un conjunto de actividades, incluyendo las artes plásticas con dibujos y colados, dramatizaciones y narrativa folklórica, una incitación musical con creación de instrumentos simples, muchas actividades de recreación y juegos psicomotrices con pelotas y globos, haciendo teatro y títeres, sin olvidar el descubrimiento de la naturaleza y del medio ambiente social, que inician al niño en la educación ecológica y la convivencia comunitaria (Dinello, 1988).

Los niños tienen que poner en juego su imaginación a partir del material desestructurado que se les facilita.

Talleres de libre expresión para niños

Como parte de un programa de educación alternativa, se realizan diferentes talleres de libre expresión para niños. Podemos destacar los que se realizan en las cárceles. En el contexto carcelario boliviano, muchos niños acompañan a sus padres en sus condenas, ya que no tienen otra alternativa de vida, lamentablemente.

Los objetivos de estos talleres son:

a) Potenciar la conciencia lúdica, innata en los niños, para favorecer su desarrollo creativo y, de esta manera, desarrollar en ellos las inteligencias múltiples.

b) Generar un acercamiento a los diferentes lenguajes artísticos para que más adelante sean parte de su formación integral y ellos demanden a su entorno la apertura a los mismos.

c) Promover a partir de los niños cambios familiares favorables y abiertos al juego y el desarrollo lúdico de su entorno más cercano.

Los talleres invitan a los niños a jugar; de esta manera, se manifiesta el derecho del niño al juego en todos los ámbitos y se vincula con la libre expresión.

Cuando los niños se expresan a través de diferentes áreas, como la plástica, la música o la escénica, lo hacen de manera espontánea, entrando en un mundo diferente sin mayor dificultad.

LECCIONES APRENDIDAS

La aplicación de la metodología lúdico-creativa en la formación de animadores socioculturales, en las ludotecas y en los talleres infantiles de libre expresión ha tenido resultados cualitativos y cuantitativos que testimonian el efecto en la sociedad y en los procesos educativos. Sin embargo, debemos apuntar que el impacto real será mensurable a largo plazo. Por la naturaleza de la metodología insertada en una sociedad competitiva y globalizada, reporta algunas situaciones complejas para el logro de su objetivo en cuanto al cambio de actitud. Se logra abrir espacios para el desarrollo creativo, la libre expresión y el despliegue de actividades lúdicas; sin embargo, la continuidad de los procesos se ve afectada por estancamientos relacionados con la influencia de los esquemas del orden establecido.

Resultados cuantitativos

— Más de mil jóvenes y adultos, hombres y mujeres, capacitados en animación sociocultural. Han vivenciado la aplicación de la metodología lúdico-creativa y han reflexionado en la necesidad de un cambio de actitud para posibilitar el desarrollo humano integral.

— Cerca de tres mil niños de edades preescolares y escolares se han beneficiado de los talleres de libre expresión y juego.

— Cerca de dos mil ludotecas se han implementado en espacios públicos a nivel nacional en Bolivia, aplicando la metodología lúdico-creativa.

— Entre los beneficiarios indirectos de esta experiencia se encuentran las familias y la sociedad, que está percibiendo el juego como un factor de cambio y un medio para construir el conocimiento.

Resultados cualitativos

— Se ha logrado llevar a cabo durante más de siete años consecutivos todos los domingos en la feria dominical del Prado (alameda de la ciudad de La Paz) la instalación de ludotecas con la participación de animadores socioculturales que aplican la metodología lúdico-creativa con diferentes estratos sociales y grupos etarios, fomentando una cultura de juego, de libre expresión, de creatividad y de tejido social.

— En el ejercicio público del uso de material reutilizable en las ludotecas estamos contribuyendo a una cultura del reciclaje que ayuda a la preservación del medio ambiente.

— En los talleres de formación se han vivido experiencias concretas de desarrollo personal y colectivo, experiencias que colaboran con la solución y reflexión sobre nuestros problemas no solo a nivel personal, sino también desde el punto de vista de la sociedad.

— Diferentes profesionales, entre ellos los maestros, que han sido parte de la formación en animación sociocultural, han influido de gran manera en las instituciones donde trabajan, y el juego, la lúdica y la creatividad son ahora transversales en varios procesos de educación formal y no formal.

— La mayoría de los animadores socioculturales tienen una relación cercana con el Espacio Cultural Creativo, pese a que algunos hace más de diez años que acabaron su proceso formativo.

— Las ludotecas han incidido en las políticas públicas, ya que en el caso de la ciudad de La Paz es el Gobierno municipal quien apoya su realización y, de hecho, las tiene en cuenta en su programa de operaciones anual.

— En cuanto a los talleres de expresión libre, si bien es un proceso que aún necesita tomar mayor impulso para su consolidación, ahora, por ejemplo, son parte de una cultura alternativa en las cárceles. Decimos alternativa, ya que varias propuestas se enfocan en asistir a los niños cubriendo sus necesidades básicas, pasando por alto su derecho al juego y a la libre expresión.

Educación inclusiva y atención a la diversidad

Educación inclusiva y atención a la diversidad

Rosa Blanco

La exclusión social y educativa son fenómenos que van en aumento en todos los países y constituyen objeto de preocupación creciente en las políticas públicas. La expansión en el acceso a los diferentes niveles educativos no ha venido acompañada de medidas efectivas para lograr la plena participación y aprendizaje de una mayor diversidad de estudiantes, especialmente de aquellos que por diferentes causas están en situación de desigualdad educativa y social.

El desarrollo de sociedades más igualitarias y democráticas pasa necesariamente, pero no solo, por sistemas educativos más justos que garanticen a toda la población, y no solo a ciertos grupos sociales, una educación de calidad desde el nacimiento y a lo largo de la vida, y por la creación de centros educativos más plurales e inclusivos que acojan y den respuesta a las necesidades de aprendizaje de niños de diferentes contextos sociales y culturales y con distintas capacidades y situaciones de vida, de manera que la educación cumpla con una de sus grandes finalidades: contribuir a la cohesión social y al sentido de pertenencia a la sociedad.

La educación inclusiva hace posible el pleno ejercicio del derecho a la educación en su sentido más ambicioso, porque su principal finalidad es garantizar una educación de calidad para todos en igualdad de condiciones que promueva el óptimo desarrollo y aprendizaje de cada niño, y el respeto y la promoción de los derechos humanos, especialmente los correspondientes a la participación, a un trato digno y a ser diferente.

La inclusión significa garantizar la igualdad de condiciones (legales y reales) para asegurar el pleno acceso, participación y logros de aprendizaje de todos los niños, prestando especial atención a aquellos que están en situación de mayor exclusión o en riesgo de ser marginados (Booth y Ainscow, 2004). Muchos niños están inscritos en los centros educativos, pero no tienen una plena participación en el currículo, en las actividades educativas ni en la toma de decisiones, o están excluidos del aprendizaje porque reciben una educación de menor calidad y poco pertinente a sus necesidades y características.

La educación inclusiva ha de garantizarse desde el nacimiento para reducir lo más tempranamente posible las desigualdades educativas y sociales y sentar las bases para la realización de trayectorias escolares satisfactorias. Existe una serie de ventanas de oportunidad para el aprendizaje que solo se abren de par en par en los primeros años, por lo que es fundamental que todos los niños comiencen la vida en igualdad de condiciones.

Es necesario realizar mayores esfuerzos para aumentar el acceso a una atención y educación de la primera infancia de calidad por parte de los grupos sociales en situación de vulnerabilidad y desarrollar servicios y programas más inclusivos que acojan a todos los niños de la

comunidad y que hagan compatible la atención a la diversidad con la inclusión y la cohesión social. Las principales barreras para avanzar hacia una educación inclusiva en la primera infancia son la desigual distribución de la oferta educativa, las actitudes y prácticas discriminatorias hacia las diferencias, los costos económicos, la poca pertinencia del currículo, los enfoques educativos homogéneos y la falta de preparación de los docentes y otros profesionales para dar respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje.

El enfoque de la inclusión supone un paso hacia adelante en el cumplimiento del derecho a la educación respecto del paradigma de la integración. En este último, las acciones están más centradas en los niños (adaptaciones curriculares individualizadas, materiales y equipamientos específicos, etc.), preparándolos para que «encajen» en un sistema educativo que se mantiene inalterable. Este modelo conlleva un «etiquetaje» de los alumnos (los integrados) que los separa del resto. En la inclusión, sin embargo, las acciones se orientan a modificar las condiciones del sistema educativo (currículo, métodos de enseñanza, evaluación, normas de convivencia, cultura de las escuelas, etc.), preparando a los centros para que sean capaces de acoger a todos quienes acuden a ellos y no solo a cierto tipo de estudiantes, y den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje que son fruto de su procedencia social y cultural y sus características individuales en cuanto a capacidades, motivaciones, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje (Blanco, 2008).

La respuesta a la diversidad, condición esencial de una educación de calidad para todos, es probablemente el principal desafío que enfrentan los sistemas educativos y los docentes en la actualidad, ya que exige un cambio sistémico que abarca las concepciones, las actitudes, las creencias, el currículo, las prácticas pedagógicas, la formación de los docentes, los sistemas de evaluación y la organización y cultura de las escuelas. En este sentido, puede ser vista como un proceso de innovación, ya que implica transformar los esquemas vigentes y crear un nuevo orden, pues el mismo sistema que excluye no puede incluir o prometer la inclusión (Muñoz, 2007). Se trata de un cambio cultural que afecta a las políticas, a cada institución educativa y al conjunto de la sociedad.

¿Cuál ha de ser la dirección de los cambios para lograr este objetivo? ¿Qué podemos aprender de las experiencias de Colombia y Venezuela que aquí se presentan?

VOLUNTAD POLÍTICA Y DEL CONJUNTO DE LA SOCIEDAD

La inclusión es un proyecto social y cultural que se sustenta en una serie de valores y concepciones sobre el tipo de sociedad que se aspira a construir, el tipo de persona que se quiere formar, las funciones que se le atribuyen a la educación en ese cometido y la visión de cómo alcanzarlas. Si queremos sociedades más inclusivas y democráticas y formar personas que respeten y aprecien la diversidad, que tengan sentido de justicia y de solidaridad y valoren el bien común, es necesario, aunque no suficiente, que los niños tengan la oportunidad de formarse en escuelas plurales que eduquen en y para la diversidad.

El desarrollo de sistemas educativos más inclusivos es una responsabilidad del conjunto de la sociedad, aunque los Estados tienen un rol garante y primario en asegurar a todos sus ciudadanos una educación de calidad en igualdad de condiciones. La experiencia colombiana muestra que el avance de la inclusión ha sido posible gracias a la alianza de diecinueve organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que desarrollan acciones para la inclusión en la educación inicial.

VALORES INCLUSIVOS COMPARTIDOS

El respeto y la valoración de la diversidad y de las diferentes identidades personales y culturales es una de las principales señas de identidad de la educación inclusiva, la cual se reflejan claramente en las experiencias que se describen en este capítulo. Todos los niños comparten una serie de atributos (lo común), pero a la vez tienen una serie de características que los hacen ser únicos e irrepetibles (singularidad). La diversidad es una realidad compleja que no se reduce a ciertos grupos sociales. Además de las diferencias entre grupos (nivel socioeconómico, culturas, lugar de residencia, etc.), existen diferencias individuales dentro de cada grupo (capacidades, intereses, motivaciones, concepciones del mundo) y en el interior de cada individuo; las personas van cambiando y adquiriendo múltiples identidades a lo largo de la vida por la vivencia de nuevas experiencias (Blanco, 2009).

Las diferencias, por tanto, forman parte de la naturaleza humana y están dentro de lo normal; no son una anomalía y no hay que verlas como una dificultad, sino como una oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje y el desarrollo de las instituciones educativas. La educación inclusiva es beneficiosa para todos porque permite tomar conciencia de la diversidad y desarrollar valores de solidaridad, cooperación y entendimiento mutuo; es decir, aprender a vivir juntos respetando las diferencias.

Una de las principales barreras para avanzar hacia una educación inclusiva son las creencias, los prejuicios y los estereotipos respecto de las diferencias que llevan a la exclusión y la discriminación. Para superar esta barrera es necesario respetar y valorar por igual a todos los niños y los aportes de las diferentes culturas, y dar apoyo a quienes tienen mayores necesidades.

POLÍTICAS INTERSECTORIALES CON UN ENFOQUE DE DERECHOS Y AMPLIA PARTICIPACIÓN SOCIAL

La educación inclusiva ha de ser un eje central en la toma de decisiones de las políticas educativas y no limitarse al desarrollo de estrategias y programas orientados a dar respuesta a las necesidades de diversos grupos sociales que no tienen cabida en las políticas generales dada su homogeneidad. La participación de los diferentes actores, especialmente de los grupos marginados, en la formulación, desarrollo y seguimiento de las políticas es un factor crucial para que se comprometan y se apropien del sentido del cambio.

La inclusión educativa no puede lograrse solo a través de las políticas educativas, es necesario desarrollar políticas económicas y sociales para atender de manera integral los derechos y necesidades de los niños, y enfrentar los factores que generan desigualdad y exclusión dentro y fuera de los sistemas educativos. Para facilitar esta articulación es esencial que los diferentes sectores tengan una concepción compartida sobre la infancia y la inclusión, definiendo de forma conjunta las prioridades, objetivos y estrategias, y las responsabilidades y funciones de los distintos sectores e instituciones que intervienen en la primera infancia.

DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES Y OTROS AGENTES EDUCATIVOS

Una de las principales barreras para la inclusión es la falta de formación de los diferentes profesionales para atender la diversidad y desempeñarse en contextos también diversos, y a veces altamente complejos, así como la carencia de docentes representativos de la diversidad. Contar con educadores de pueblos originarios con una formación adecuada es de suma importancia para que los niños aprendan en su lengua materna, conozcan y valoren su propia cultura y puedan construir identidades positivas, tal como se refleja en la experiencia de Venezuela.

El desarrollo profesional de los docentes para que sean más inclusivos ha de ser el centro de las políticas educativas de los países. La formación inicial y continua tiene que brindar herramientas para atender la diversidad e identificar las barreras al aprendizaje y la participación y ha de estar estrechamente relacionada con las prácticas educativas, reflexionando sobre ellas y recuperando los saberes pedagógicos para generar conocimientos *desde* y *para la práctica*. Este es el modelo adoptado en la experiencia de Venezuela para la formación de educadores y madres voluntarias porque tiene un fuerte énfasis en la formación práctica y en el acompañamiento a los docentes a través de «procesos de reflexión de lo acontecido en el día a día para analizarlo, comprenderlo y definir acciones concretas de transformación que respondan a las necesidades reales de los participantes».

UN CURRÍCULO RELEVANTE E INCLUSIVO

La intencionalidad educativa de esta etapa, para que no tenga un mero carácter asistencial, se concreta en el diseño y desarrollo de currículos donde se establecen las finalidades y competencias que han de desarrollar los niños, desde los puntos de vista tanto de las exigencias sociales, mundiales y locales como del desarrollo personal.

El desarrollo de currículos integrales e inclusivos es un elemento clave para mejorar la calidad de la educación de la primera infancia y asegurar la igualdad de oportunidades. Para alcanzar este objetivo, el currículo debe considerar de manera equilibrada el desarrollo de todo tipo de capacidades, y no centrarse en la preparación para la educación primaria. Se habrá de prestar

especial atención al desarrollo socioemocional, pues es un aspecto crítico en los primeros años para favorecer el aprendizaje y el bienestar de los niños. El currículo también ha de promover el respeto y la vivencia de los derechos humanos desde los primeros años.

Un currículo inclusivo accesible a todos tiene que tener en cuenta las necesidades, expectativas y aportes de los diferentes contextos culturales y grupos sociales junto con la singularidad de cada niño, reconociendo que no todos adquieren las capacidades y conocimientos a una edad fija o predeterminada. La consideración de aprendizajes relevantes desde el punto de vista del contexto local, la educación intercultural para todos, el bilingüismo y el conocimiento de la propia cultura para los niños de pueblos originarios u otras etnias, la construcción de una identidad positiva, la equidad de género, y el aprendizaje de valores y actitudes como la cooperación, la solidaridad y la valoración de la diversidad, el entendimiento mutuo y la convivencia pacífica son elementos clave de un currículo inclusivo (Blanco, 2009).

UNA PEDAGOGÍA CENTRADA EN EL NIÑO Y ACCESIBLE A TODOS

Si bien el diseño curricular es un elemento importante para que la educación sea pertinente para los diferentes grupos sociales y contextos, es en las prácticas pedagógicas y las relaciones interpersonales, especialmente entre el adulto y los niños, donde se concreta la pertinencia de los procesos educativos. La cuestión central es cómo organizar las situaciones de enseñanza de forma que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes para lograr que todos participen y aprendan de acuerdo con sus necesidades y características.

En una pedagogía inclusiva, el niño es el centro de la enseñanza y es considerado como un sujeto de derechos y un aprendiz activo: es necesario partir de lo que el niño es, sabe y siente, y valorar lo que aporta al proceso de aprendizaje, lo cual significa conocer muy bien a cada uno a través de una observación de los procesos de aprendizaje y una comunicación constante con ellos. En las dos experiencias se concibe a los niños como *sujetos de derechos y actores sociales* que contribuyen a la sociedad y tienen una participación activa en su propio aprendizaje, en lugar de considerarlos como objetos pasivos y meros receptores de servicios y programas.

Para lograr que todos participen y aprendan, *las actividades y situaciones de aprendizaje se planifican pensando en todos y cada uno de los niños* tomando en cuenta sus diferentes puntos de partida, experiencias, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje, su lengua materna y su cultura. Esto requiere superar la práctica de planificar para la «mayoría» con experiencias adicionales o distintas para ciertos niños considerados «diferentes». Como se señala en la experiencia de Colombia, es necesario desmitificar la idea de que hay un modelo pedagógico para unos niños y otro modelo para otros. Cuando se planifican actividades para lograr la participación de todos, la necesidad de hacer ajustes curriculares individuales se reduce de forma significativa.

Una pedagogía inclusiva también se caracteriza por brindar *múltiples opciones y oportunidades para que todos los niños aprendan de y con sus compañeros*. Esto se traduce en utilizar una varie-

dad de estrategias para motivar a los niños, múltiples medios para presentar los contenidos y facilitar su comprensión, y diferentes alternativas para que expresen lo aprendido. Se ofrece una diversidad de actividades para lograr los objetivos de aprendizaje privilegiando la observación, la experimentación, la participación y la cooperación entre los niños. El juego es una estrategia vital en estas edades para que sean felices y aprendan de forma placentera. Los materiales y juegos tienen que reflejar los contextos, culturas y experiencias de los niños para que sean significativos para ellos. En la experiencia de Venezuela se recopilaron materiales de la comunidad (juegos, leyendas, cuentos, mitos), adoptando la precaución de que los materiales didácticos pudieran mostrar tanto lo propio de su cultura como lo de otras culturas, en la perspectiva de una educación intercultural.

La generación de ambientes de aprendizaje seguros, acogedores y protectores es un elemento esencial en estas edades para asegurar el bienestar y el óptimo desarrollo y aprendizaje, así como la aplicación de una disciplina acorde con la dignidad de los niños. Un ambiente saludable implica también ofrecer seguridad y situaciones estimulantes para el descanso, el juego y la recreación.

PARTICIPACIÓN, COLABORACIÓN Y APOYO

Un centro educativo inclusivo se caracteriza por la participación, el apoyo y la colaboración entre los diferentes actores dentro y fuera de la comunidad educativa: docentes, niños, familias, auxiliares, otros trabajadores de áreas específicas, equipos directivos y servicios de la comunidad (salud, cultura, bienestar social, etc.).

La participación y colaboración con diferentes organizaciones y actores sociales y la intervención de las familias y la comunidad son algunos de los factores claves de las dos experiencias que aquí se presentan. En el proyecto Niños y Niñas del Amazonas, la participación de la comunidad y los líderes locales permitió la aceptación y apropiación del proyecto a través de procesos de negociación de significados e intereses compartidos.

El apoyo colaborativo es un factor crucial para la inclusión y la atención a la diversidad. Desde el enfoque de la educación inclusiva, los apoyos están disponibles para todos y no solo para los niños con necesidades especiales, y el apoyo se entiende como todos los recursos y acciones que complementan y enriquecen la capacidad de los docentes y de las escuelas para garantizar el aprendizaje y la participación de todos (docentes, niños, familias, docentes de apoyo, equipos multiprofesionales, etc.), prestando especial atención a aquellos niños que más ayudas necesitan para optimizar su desarrollo y progresar en su aprendizaje (Booth y Ainscow, 2004).

Los apoyos forman parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se orientan preferentemente a los docentes y familias de manera que sean cada vez más capaces de atender las necesidades de los niños. Cuando es necesario prestar apoyo individual a los niños, se privilegia que sea dentro del aula, favoreciendo la progresiva independencia de dicha ayuda y traba-

jando con todo el grupo. Como se señala en la experiencia colombiana, «proporcionar apoyo a los niños es solo una de las formas de aumentar su participación y aprendizaje», pero también se presta apoyo cuando los educadores programan y enseñan conjuntamente, o cuando se plantea una metodología cooperativa, como las tutorías entre iguales.

TRANSICIÓN FLUIDA ENTRE EL HOGAR, LOS CENTROS EDUCATIVOS Y LOS NIVELES DE ENSEÑANZA

Una adecuada transición desde el hogar a los centros educativos, entre los diferentes niveles de la educación de primera infancia y entre esta y la educación primaria es fundamental para asegurar la continuidad y coherencia en los procesos de desarrollo y aprendizaje y en el bienestar de los niños, y es especialmente importante en el caso de los niños con necesidades especiales, que proceden de otras culturas o viven en situaciones de pobreza o marginación. En las dos experiencias se ha cuidado de forma especial la transición desde el hogar al centro educativo. En el caso de Venezuela se incorporan en el currículo, como un continuo de la cultura del hogar, los espacios tangibles e intangibles propios de los pueblos indígenas. En la experiencia colombiana se establece un proceso de acogida del niño y su familia para generar confianza y determinar los apoyos que puedan requerir los niños para participar en las dinámicas del jardín.

La transición hacia la educación primaria es más compleja porque las culturas y enfoques pedagógicos son muy diferentes. La continuidad en el currículo y en la metodología, el intercambio y formación conjunta de los docentes de los dos niveles educativos, o la organización de actividades lúdicas para los niños durante los meses anteriores a su ingreso en la escuela primaria pueden facilitar este proceso.

Educación infantil y diversidad cultural en el Amazonas venezolano

Ileana Mendoza y Elizabeth Segovia

País: Venezuela.
Lugar: Puerto Ayacucho, estado Amazonas.
Institución: Fundación Ensayos para el Aprendizaje Permanente (FEPAP).
Duración: 4 años (2007-2011).
Grupo de edad de los participantes: Niños jivis y piaroas de entre 0 y 8 años.

INTRODUCCIÓN

Las reflexiones incluidas en estas páginas reflejan los aportes de una experiencia desarrollada durante cuatro años (2007-2011) con los pueblos jivi y piaroa, ubicados en el eje carretero norte y sur de la Amazonía venezolana, cuyas acciones estuvieron enmarcadas en las líneas estratégicas del proyecto Niños y Niñas del Amazonas, auspiciado por la Fundación Bernard van Leer. Tales actuaciones estuvieron orientadas a facilitar el acceso de los niños indígenas de estas comunidades a una educación temprana de calidad mediante el desarrollo de propuestas curriculares y prácticas pedagógicas culturalmente pertinentes, la formación y capacitación de actores educativos y el establecimiento de alianzas estratégicas con otras organizaciones que permitían incidir sobre políticas públicas; de todo ello se obtenían resultados de aprendizaje socialmente útiles y reproducibles en la región.

En síntesis, se trata de una experiencia integradora basada en los principios de corresponsabilidad familiar, interacción comunitaria y respeto a la diversidad, derivados de la valoración semántica que nutre la noción misma de interculturalidad, vital en el trabajo con poblaciones indígenas. Conscientes de ello y del extenso debate surgido en torno al término, en nuestra práctica asumimos la interculturalidad como punto de partida para el fortalecimiento de lo propio, así como también para el reconocimiento de la existencia de grupos culturalmente diversos, cuyas interacciones, tantas veces forzadas y hasta conflictivas, pueden ser construidas como propuesta educativa mediante el abordaje de contenidos y metodologías pertinentes que se manifiesten en la escuela con implicaciones en lo curricular, pero con clara incidencia también en nuevas formas de relación entre los alumnos, entre ellos y sus docentes, y con sus respectivas familias y comunidades de origen.

Desde nuestra práctica, un enfoque educativo intercultural implica así mismo un posicionamiento crítico respecto al aprendizaje y sus condiciones: posibilidades de desarrollo cognitivo del niño, sus intereses y necesidades, ambiente o contextos donde tiene lugar, flexibilización

de contenidos en contraste con la estandarización curricular. Por lo tanto, asumimos el respeto por la diversidad y la identidad cultural, así como por las tradiciones propias de cada familia en ambos pueblos indígenas (jivi y piaroa), en la búsqueda de los siguientes resultados:

— Reconocimiento de espacios propios de aprendizaje en ambos pueblos indígenas, dirigidos al desarrollo integral de niños de entre 0 y 8 años, susceptibles de ser incorporados en un *continuum* cultura-hogar al currículo intercultural bilingüe.

— Fortalecimiento de la cultura de los derechos de los niños a partir de la implementación de programas formativos y de capacitación novedosos para los distintos actores educativos (familias, docentes y miembros de las comunidades indígenas), con el fin de contribuir a generar transiciones infantiles pertinentes.

— Fomento de los procesos de revitalización lingüística y el uso de las lenguas maternas a partir de iniciativas preexistentes en el seno de las comunidades indígenas.

Niños de las comunidades indígenas participantes en este programa.

Entre las estrategias de intervención desarrolladas destacamos las siguientes:

— Formación y capacitación de docentes y padres en los aspectos pedagógicos bajo un enfoque de derechos, involucrándolos en las actividades de manera vivencial, a fin de convertirlos en multiplicadores y movilizar a las comunidades.

— Identificación de espacios de aprendizaje tangibles e intangibles propios de los pueblos indígenas (el río, el conuco, etc.) con énfasis en el juego como medio para la experimentación y el aprendizaje infantil, mediante el desarrollo de actividades susceptibles de ser incorporadas en un *continuum* cultura-hogar al currículo intercultural bilingüe.

— Construcción técnica de la propuesta educativa y validación colectiva en el seno de las comunidades.

En este sentido, el trabajo que presentamos está organizado en tres secciones. La primera recoge una descripción del contexto de la experiencia con una breve caracterización de las comunidades participantes. La segunda centra la atención sobre el diseño de capacitación implementado, especialmente respecto a los elementos de carácter operativo-didáctico que favorecieron el logro de los objetivos trazados. Y, finalmente, la tercera revela algunas de las lecciones aprendidas a lo largo de cuatro años de acción sostenida con los niños del Amazonas.

DESCRIPCIÓN DE LAS COMUNIDADES PARTICIPANTES

El estado Amazonas se encuentra localizado al sur de Venezuela, región donde conviven diecinueve pueblos indígenas, muchos de los cuales se encuentran en situación de exclusión social. En efecto, algunos indicadores muestran diferencias notables del estado con el resto del país en cuanto a crecimiento y oportunidades de desarrollo humano para la niñez y la adolescencia.

El proyecto inicia su experiencia piloto en dos comunidades: Puente Parhueña y Limón de Parhueña, cuyos habitantes pertenecen a los pueblos indígenas jivi y piaroa, los cuales comparten un mismo hábitat ecológico de selva-sabanas, ambas en estrecho contacto desde épocas coloniales (Amodio e Ibarola, 2005).

Su organización política se centra en jefes comunitarios cuya función es mantener la unidad de la comunidad, organizar los trabajos colectivos y ser enlace con el mundo no indígena. Actualmente hay un capitán y un comisario (este último es nombrado por el Gobierno regional). El papel del capitán no es coercitivo, se basa en el consenso, manteniendo la autonomía de los núcleos familiares. El respeto depende de su capacidad para dirimir conflictos, su prestigio y su autoridad personal.

Tradicionalmente, las actividades de las comunidades amazónicas del eje carretero sur y norte son la agricultura de tala y quema, la caza, la pesca y la recolección. Estas conllevan una diferenciación sexual del trabajo. Así, la caza y la pesca son actividades masculinas, en tanto

que la cosecha diaria del conuco y la recolección son femeninas. En el cultivo del conuco participa toda la familia: los hombres en la tala y quema, las mujeres en la siembra y la cosecha. En el seno familiar, por lo general, son la madre o los abuelos los que se encargan de la educación de los niños; son los cuidadores, quienes les brindan el contacto cotidiano mientras los padres trabajan.

Las comunidades son pequeñas, con diferentes tipos de viviendas según las condiciones geográficas y económicas de vida. Sin embargo, su ubicación a las orillas de la carretera favorece un mayor contacto con el amazonense criollo, fenómeno que explica en gran medida la construcción de viviendas híbridas que van desde las estructuras más tradicionales de forma redonda u ovalada, armadas con tablillas y techos de palma de moriche, hasta casas con paredes de bahareque techadas con láminas de zinc.

Del progresivo intercambio con la cultura criolla y la creciente inserción de esta en el seno de los pueblos jivi y piaroa se ha generado una evidente transculturación basada en cambios en el estilo de vida original de estos pueblos. Estos han traído como consecuencia el abandono de prácticas de producción y la asimilación de nuevas actividades económicas que desplazan la pesca, la caza y el cultivo. Tal es el caso del ejercicio de cargos públicos comunales, así como la venta de productos artesanales en los mercados y plazas públicas, actividad comercial dedicada a satisfacer las demandas de habitantes de la localidad y turistas en búsqueda de productos de cestería y alfarería.

El desarrollo de la educación bilingüe en esta comunidad se ha dificultado debido a la influencia del criollo sobre ellos, y a la inversa. Los indígenas perciben que su idioma no es de utilidad. Por lo tanto, prefieren que la escuela alfabetice en español mientras que la familia se encarga de enseñar la lengua originaria en casa. La religión mayoritaria es la evangélica.

En cuanto a la educación intercultural bilingüe, aunque la legislación venezolana establece la exigencia de que el maestro sea escogido por los suyos y pertenezca a la misma etnia de los alumnos, esta práctica ha traído algunos problemas, como la contratación de personal con precaria formación para desempeñarse como docentes en el nivel de educación inicial, el desconocimiento por parte de estos de los derechos fundamentales de los niños, o la ausencia de experiencia pedagógica, elementos que van en detrimento de la calidad de la educación impartida en las escuelas indígenas. El desconocimiento de la existencia de las oportunidades reales y las expectativas de la comunidad con respecto a la escuela afecta a los comportamientos de todas las personas involucradas en el proceso. En este sentido, se observa apatía y escasa vinculación de las familias con la escuela, fenómeno que se traduce en niños desatendidos, falso acceso a la escuela constatado en las aulas vacías, y crecientes deserciones del sistema educativo.

LA CAPACITACIÓN IMPLEMENTADA

El proyecto Niños y Niñas del Amazonas basó su acción en la involucración de la comunidad y sus recursos y la participación activa de los padres y actores educativos, guiados por la premisa de que la participación significativa y activa y la oportunidad de unirse a experiencias colectivas refuerzan la solidaridad social y se convierten en focos de movilización que atraen la atención de los tomadores de decisión política, en este caso, hacia los programas de la primera infancia.

De esta manera, el proyecto inició y mantuvo sus actividades a través de una serie de asambleas comunitarias que permitieron la construcción en colectivo y al mismo tiempo el seguimiento y monitoreo en y desde las propias comunidades en una suerte de contraloría[1] social altamente valorizada por los participantes de la experiencia.

Desde este marco de anclaje, se realizó el diagnóstico inicial sobre necesidades de formación y situación de las escuelas seleccionadas a través de tres estrategias metodológicas: observación no participante, entrevistas individuales a los docentes y directivos, y pequeños conversatorios en colectivo para conocer la actitud y valoración del docente acerca de su trabajo y su contexto. Es decir, conocimiento y comprensión de la cultura del niño por parte de los educadores, capacidad de acogida y áreas de apoyo formativo, entre otros aspectos.

En las escuelas, el diagnóstico ofrece las siguientes conclusiones:

1) Desarrollo de prácticas pedagógicas inadecuadas.
2) Precaria formación docente. Los docentes identifican las diferentes dimensiones del desarrollo integral de los niños, pero en la práctica cotidiana no saben cómo promoverlas.
3) Insuficiencia y poca pertinencia cultural de materiales didácticos que propicien el aprendizaje.
4) Falta de conocimiento, definición y uso de propuestas específicas de trabajo en el aula para el desarrollo de competencias de los niños.
5) Infraestructuras adecuadas con ambientación descontextualizada.
6) Actividades solo en el aula sin aprovechamiento de los recursos y espacios naturales que ofrece el entorno (ríos, cañadas, huertos comunales), todos presentes en el hábitat amazónico.
7) Docentes criollos sin manejo del idioma de los niños y desconocimiento de la cultura y de los espacios propios aprovechables para el aprendizaje.
8) Precaria comunicación con las familias de los niños.

La propuesta educativa elaborada se inscribe dentro de la filosofía humanista, centrada en el desarrollo saludable y armónico de la persona. La atención se dirige hacia los diferentes

[1] En algunos países de América, órgano encargado de supervisar las cuentas públicas.

factores que posibilitan el aprendizaje desde una perspectiva integral e integradora, orientada a optimizar la existencia y la desenvoltura del ser en el marco de una pedagogía amorosa y el trato amable como ejes de una didáctica afectiva, lúdica y saludable.

La premisa fundamental del plan de formación estuvo centrada en la comprensión de los niños como sujetos activos y protagónicos, con capacidades para actuar y transformar. Lo anterior significa que el aprendizaje no es un asunto de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos, sino un proceso activo por parte de los niños pequeños para ensamblar, extender, restaurar e interpretar y, por lo tanto, para construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que se genera en los contextos en los que se desenvuelve cada persona al interactuar con otras. Otra característica de la propuesta fue su concepción de modelo de acompañamiento, de colaboración y respeto hacia el docente, contribuyendo en la formación y en el fortalecimiento del vínculo familia-escuela.

El diseño se estructuró en cuatro módulos de formación *in situ* con una duración total de 400 horas, de las cuales 60 correspondieron a contenido y las 340 horas restantes a formación práctica. Además, se realizó un seguimiento a los docentes durante el año escolar en tanto estrategia básica de organización, no rígida, así como a las madres voluntarias participantes de la capacitación, de manera que esta pudiera ir reestructurándose en una dinámica recursiva de escucha y ajuste, y se produjera una integración dinámica de la información, los conocimientos, los saberes, los juegos, las técnicas y las estrategias adecuada y pertinente para cada una de las edades involucradas (0 a 8 años).

Los módulos trabajados fueron los siguientes:

— *Módulo 1. Características y necesidades de los niños de 0 a 3 años. El rol del docente y sus estrategias de enseñanza (I)*.

— *Módulo 2. Características y necesidades de los niños de 4 a 8 años. El rol del docente y sus estrategias de enseñanza (II)*. Los módulos 1 y 2 están referidos al desarrollo infantil desde una perspectiva de integralidad de sus distintas áreas, en atención a las edades indicadas y a la singularidad de cada niño como sujeto de aprendizaje con un ritmo, intereses y expectativas determinados.

— *Módulo 3. Los espacios propios de aprendizaje dentro y fuera de las paredes de la escuela*. El material está centrado fundamentalmente en la organización del espacio intra- y extraescolar, así como de los recursos propios de cada cultura y de cada pueblo indígena: juegos tradicionales, cuentos, canciones, recursos etnoambientales y naturales, entre otros.

— *Módulo 4. Similares mas no idénticos: atención a la diversidad*. El contenido de este módulo, en oposición a la existencia de normas y criterios universales y absolutos, rescata la riqueza de la diversidad al valorar la diferencia intercultural entre niños de una misma edad como elemento potenciador del aprendizaje, en cuanto posibilita el conocer

y respetar otras culturas y fortalecer la propia a través de un diálogo pertinente de saberes y tradiciones que apuntan al fortalecimiento de la identidad indígena.

El entorno humano y natural de los niños se plantea como pieza clave para su desarrollo.

Interesa destacar que los contenidos de la capacitación no fueron concebidos como un simple listado de tareas o pasos jerárquicos que debía acometer el educador. Por el contrario, la capacitación estuvo orientada a privilegiar una dinámica de reflexión permanente sobre lo acontecido en el día a día para analizarlo, comprenderlo y definir nuevas acciones concretas de transformación que respondieran a las necesidades reales de los participantes.

La estrategia formativa se realizó en forma de «cascada», es decir, cada año se facilitaron los módulos a 25 docentes multiplicadores seleccionados por la Secretaría de Educación de la Gobernación del estado Amazonas (equipo técnico de Educación Intercultural Bilingüe), aunque participaron también otros docentes de las escuelas nacionales dependientes del Ministerio del Poder Popular para la Educación. De esta manera, se logró, por un lado, fortalecer la alianza con la Secretaría de Educación a través de la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe y, por otro lado, beneficiar a 820 niños directamente con actores educativos capacitados e, igualmente, hacer posible el llegar a más escuelas y comunidades lejanas contando con el protagonismo de los propios docentes indígenas.

Durante los siguientes dos años se hizo el seguimiento a los docentes multiplicadores y se constituyó el Grupo de Innovadores en Educación Inicial (GIEI). Este colectivo nacía a raíz de una necesidad percibida en las organizaciones base de las comunidades indígenas y en las mismas escuelas. Su propósito era formular otras iniciativas de naturaleza socioeducativa tendentes a garantizar la sostenibilidad del proyecto Niños y Niñas del Amazonas en marcha. Así mismo, el grupo buscaba el establecimiento de convenios y alianzas estratégicas con instituciones locales interesadas en apoyar las iniciativas en torno a la infancia indígena, en particular la amazónica, todo ello con participación activa de las comunidades.

En este sentido, una de las actividades más relevantes del GIEI ha sido hasta la fecha el diseño y la implementación de los denominados Encuentros Infantiles Etnoambientales, realizados

con grupos de niños de 3 años en adelante, sus familias, sus docentes y la comunidad participante durante los meses de receso escolar (julio y agosto) de cada año. Su propósito general apuntaba muy claramente a descubrir las potencialidades del Amazonas a partir de su biodiversidad y multiculturalidad, pero desde una perspectiva más pedagógica. Así, estaba dirigido a lograr los siguientes objetivos:

1) Reconocer los elementos presentes en la naturaleza como recursos valiosos de aprendizaje. De esta manera, el agua del río, el barro y su modelado, la flora y la fauna atraparon la atención tanto de los niños como de los adultos, cargándolos de nuevos significados para su vida cotidiana y su vida académica, favoreciendo la interacción entre ambos grupos y convirtiendo a los primeros en personas más cooperadoras y activas, mientras los docentes se revelaban más innovadores.

2) Identificar y revalorizar los espacios propios de aprendizaje existentes en el contexto amazónico (tradicionalmente utilizado por los pueblos indígenas en la educación familiar), pero ahora con un sentido y direccionalidad pedagógica compartida con los docentes y la escuela a través de su incorporación en el currículum, a manera de un *continuum* desde el hogar hacia ella.

3) Colocar la cuestión de la infancia en las asambleas comunitarias.

En tal sentido, la participación de la familia y la comunidad fue un principio central del proyecto emprendido por la FEPAP, en correspondencia con los planteamientos de Peralta (2007), al enfatizar el papel concienciador de la familia «con sus hijos e hijas desde antes de que nazcan, pero a partir de un conocimiento que tenga sentido para ellos, que lo entiendan, que los empodere en su rol, y no los haga ser dependientes o sentirse limitados» (p. 41). Para ello se impulsaron, desde su inicio en las comunidades piloto, las asambleas comunitarias. Este proceso resultó una tarea laboriosa, teniendo en cuenta que tales asambleas representaban un espacio para la generación de un conjunto de expectativas y demandas diferentes en comunidades de mucha pobreza. De ahí que fuera imprescindible considerar los tiempos de maduración necesarios para el desarrollo de las actividades en cada situación particular. Este fue uno de los principales retos de los conversatorios.

Las asambleas buscaban movilizar a las comunidades, centrar su atención sobre los aspectos pedagógicos de la infancia, superando así las ya conocidas actitudes reivindicativas. En dichas asambleas se pretendía dirigir la mirada de la gente hacia dentro de sus culturas y hacia la existencia de otras, escudriñando así estrategias implementadas para la atención del niño, compartirlas y discutirlas. El énfasis tanto para el sector institucional como para los padres y las comunidades estuvo siempre en la educación intercultural, con especial atención en los niveles de educación inicial y primaria, dadas las edades de los infantes (0-8 años).

En los contextos rurales e indígenas del sur de Venezuela se tiene la percepción de que los niños de estas comunidades son enviados a las instituciones de educación inicial básicamente para ser alimentados. Según los patrones de crianza ancestrales de estos pueblos, los niños

son mantenidos a buen resguardo en sus casas, en el río o en el conuco, en sus espacios propios de aprendizaje acordes para su edad. En efecto, la situación de pobreza de estos colectivos ha hecho que la oferta de alimentación sea un elemento motivador para la asistencia diaria de los niños a la escuela, aunque resultaría mucho más importante que la misma les permitiera el desarrollo armónico de sus potencialidades con pertinencia cultural.

Poco a poco, dado que la comunidad y sus líderes se apropiaron del proyecto, se estableció un encuentro sostenido de intercambio escuela-comunidad (esta vez en torno a los niños pequeños), un espacio necesario de «coformación», en el sentido de la socialización de experiencias y opiniones de los ancianos ricos en conocimientos al resto de los representantes de las comunidades que en cierto modo desconocían sus valores culturales. Se distribuyeron tareas, y la recopilación y elaboración de materiales, que surgió como una necesidad planteada por el colectivo, fue un motivo de estímulo para la apropiación del proyecto por parte de los actores y líderes de la comunidad. Se recolectaron cuentos y canciones infantiles, las cuales fueron ilustradas por los niños en las escuelas y fue detonante para reactivar y dar cuerpo a los nichos culturales propios como lugar de juego y aprendizaje de los niños.

Los encuentros fueron realizados en los espacios de las escuelas y, ya avanzado el proyecto, se trasladaron a la plaza y tomaron la figura de conversatorios. Las familias establecieron progresivamente un diálogo en igualdad de condiciones con los actores institucionales. Finalmente, interesa destacar que la participación de la población en dichas asambleas superó las expectativas y se incorporaron a las mismas docentes y familias de comunidades vecinas, lo que se tradujo en una extensión y un mayor alcance del proyecto.

Mención especial merece el trabajo en el área de liderazgo desarrollado por el equipo coordinador del proyecto con los miembros integrantes del GIEI con el fin de convertirlos en actores capaces de movilizar e innovar en la educación inicial a través de la vinculación escuela-comunidad. En efecto, para ello se implementó una particular experiencia basada en el enfoque situacional de formación de educadores (Ferry, 1991): una formación contextualizada de, en y desde la práctica educativa para la atención de niños con edades entre 0 y 8 años. En síntesis, se aplicó una metodología innovadora centrada en el fomento de procesos reflexivos que partían de los relatos autobiográficos de vida de cada docente. Los resultados de la evaluación de la experiencia indican que este tipo de abordaje impulsa procesos motivacionales de compromiso y reafirma la autoconciencia profesional y crítica de los educadores, al tiempo que fortalece su identidad pedagógica y su desempeño laboral.

LECCIONES APRENDIDAS

A la hora de elaborar algunas ideas como conclusión respecto a los resultados de aprendizaje derivados de la implementación de esta experiencia desarrollada en el Amazonas venezolano, resaltan, entre otros aspectos, los siguientes:

— La importancia de las alianzas con las instituciones y las comunidades locales. Esto hace que el proyecto funcione. Se logra orientar diversos recursos y apoyo para el proyecto.

— La participación de los liderazgos locales y el apoyo de líderes emergentes es una estrategia que potencia las acciones del proyecto y facilita la aceptación y la confianza. La dinámica de participación debe ser espontánea y provenir de los propios involucrados.

— En todo proyecto indígena es importante saber manejar los ritmos y los tiempos, así como abrir paso a una mayor comprensión de la realidad. En este sentido, hemos introducido los temas apoyados en la dinámica cotidiana de las comunidades y las escuelas, evitando la saturación y el cansancio de los actores involucrados.

— El diseño de capacitación implementado (los módulos/cursos, los actores multiplicadores) es pertinente porque abandona los recetarios, la visión rígida, parcelada, fragmentada y transmisiva que ha primado generalmente en este campo.

— Dado el éxito alcanzado con el GIEI, se constata la importancia de fomentar e implementar en la comunidad procesos formativos apoyados en metodologías de carácter reflexivo y experiencial, de transformación situada y contextualizada en torno a la práctica educativa.

— Se hizo todo un esfuerzo de recopilación de materiales en la comunidad (cuentos, juegos, leyendas, mitos), lo que significó un elemento motivador en la misma para apropiarse del proyecto. No obstante, hemos aprendido que es una estrategia que debe utilizarse con cuidado, dado que no todo el material recopilado es susceptible de ser publicado y utilizado como recurso educativo. En este sentido, muchos elementos de la tradición oral son distorsionados y generan efectos negativos para el desarrollo integral de los niños. Por ello, los espacios de diálogo y de reflexión compartida constituyen marcos de referencia para avanzar en la calidad educativa de los niños indígenas.

— Como consecuencia de lo expresado anteriormente, los materiales educativos que se vayan a publicar deben estar sujetos a los criterios para una educación de calidad relacionados, por ejemplo, con la pertinencia cultural y la diversidad. Desde esta perspectiva, se evidencia la necesidad de generar insumos que ilustren lo propio y lo distante. De la misma forma, la experiencia desarrollada nos indica que conviene idear materiales educativos diseñados para tener impacto en la comunidad, así como salir del esquema del formato impreso tradicional e innovar en formatos más integrados y vinculados al grupo, con una presentación y unos contenidos más pertinentes.

— Ha sido exitoso involucrar a los actores educativos mediante un proceso de negociación de intereses compartidos. Es decir, los integrantes del equipo base del proyecto deben ejecutar un rol de enlace entre las demandas de las comunidades y las instituciones oferentes de servicios y recursos.

— Es importante desarrollar propuestas educativas basadas en un enfoque sobre los derechos. En este sentido, valoramos la capacitación realizada para la promoción de los consejos regionales sobre los derechos de los niños indígenas.

— El diseño del plan de capacitación debe tener en cuenta el conocimiento y la experiencia de los actores seleccionados y las potencialidades de los liderazgos emergentes. En este sentido, la relación horizontal entre los multiplicadores y los técnicos fue una constante que permitió el apoyo permanente y el aprendizaje cooperativo en ambas direcciones.

— Es imperativo intervenir sobre la formación docente inicial; de esta manera, tendremos mayores posibilidades de sostenibilidad de un programa de educación inicial temprana que garantice transiciones adecuadas desde una perspectiva intercultural.

— A pesar de la pobreza y precariedad de vida de las comunidades indígenas del Amazonas, con ellas hemos aprendido que hasta los miembros de mayor edad (ancianos, capitanes y jefes de pequeños asentamientos) disponen también de una actitud y una disposición anímica natural hacia el juego colectivo y con los niños de su grupo familiar, que al desplegarlos hacia la comunidad se convierten en una espiral que contagia favorablemente la intención pedagógica de educar a sus niños en armonía, paz y sana convivencia.

— En virtud de que la experiencia desarrollada involucró escuelas adscritas tanto a la Secretaría de Educación de la Gobernación del estado Amazonas (poder local) como, en una segunda etapa, escuelas dependientes del Ministerio del Poder Popular para la Educación (poder nacional), este fenómeno particular del caso venezolano ha incidido favorablemente en la toma de decisiones de los hacedores de políticas públicas dirigidas a la educación infantil temprana.

— A lo largo de sus cuatro años de duración, el proyecto se apoyó sobre los recursos y las redes previamente existentes en las comunidades de Puente Parhueña y Limón de Parhueña, estimulando con ello la creación y el sostenimiento de relaciones sinérgicas de cooperación a favor de la infancia amazónica.

Cambiar el presente para garantizar un futuro: inclusión de los niños con discapacidad en los jardines infantiles en Bogotá

Astrid Eliana Cáceres Cárdenas

País: Colombia.

Lugar: Bogotá.

Institución: Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Integración Social, Subdirección para la Infancia.

Duración: Desde el año 2009.

Grupo de edad de los participantes: Niños en primera infancia, desde 3 meses hasta 6 años y 11 meses.

La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar.

Eduardo Galeano

INTRODUCCIÓN

Quienes trabajamos por la inclusión de las personas con discapacidad sabemos que nuestro trabajo estará terminado cuando ya no seamos necesarios, es decir, cuando la vida en comunidad de las personas con discapacidad sea una realidad y las sociedades sean incluyentes y equitativas. Sabemos también que esta meta tiene la vista puesta en la utopía de un cambio para la humanidad, y esta utopía, como dice Galeano, nos sirve para seguir caminando, ilumina el norte y alienta el camino. En esto trabajamos y, aunque a veces la lucha resulta tan inclemente que hace pensar que estamos lejos de lograrlo, cada paso se convierte en un hito que debe ayudar a levantar el grito ya lanzado por el movimiento social de las personas con discapacidad. Las sociedades se han movilizado en torno a esta llamada y, a medida que se va avanzando en la implementación de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y los Estados van comprendiendo su compromiso y las implicaciones que tiene el mismo, se va ganando en voluntad política para que la realidad se transforme.

Este es el caso de esta experiencia, que cuenta con tres elementos centrales: en primer lugar, una voluntad política clara frente al ejercicio del desarrollo de la primera infancia con discapacidad en entornos incluyentes, lo que garantizó una apuesta presupuestaria pública para la iniciativa; en segundo lugar, una mirada técnica y operativa que permitió direccionar la tarea

y hacerla realidad; y, por último, un equipo humano de gran valor que ha llevado a cabo la gran tarea de movilizar los imaginarios de segregación sobre los niños con discapacidad que los mantenían en entornos apartados.

La experiencia es en sí misma una apuesta social y política clara por parte de una ciudad que avanza hacia la garantía de los derechos con una perspectiva incluyente. Bogotá decide en 2009 realizar un proceso gradual de incorporación y permanencia de los niños con discapacidad en la educación inicial a través de los jardines infantiles públicos y privados de la ciudad. Esta iniciativa se lidera desde la Secretaría de Integración Social, que tiene a su cargo el trabajo con los niños en la primera infancia. Desde allí y durante este período se trazan caminos para hacer realidad la promoción del desarrollo de los niños con discapacidad en entornos incluyentes en 360 jardines públicos y 140 jardines privados, logrando transformar las condiciones de segregación y exclusión de 3 600 niños con discapacidad menores de 5 años. Este es el paso que la capital colombiana viene dando hacia la utopía; ella parece alejarse, pero nosotros seguimos empujando la realidad para que las nuevas generaciones de niños crezcan en entornos incluyentes, cooperativos y solidarios.

CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Bogotá, capital de la República de Colombia, cuenta con una población total de 7 363 782 habitantes, entre los que hay 711 890 niños menores de 5 años (el 9,6 % de la población total); de esta población, se ha estipulado que aproximadamente 6 000 niños de entre 0 y 5 años pueden tener una discapacidad. Por otra parte, la educación inicial en Bogotá se encuentra liderada por la Secretaría de Integración Social, que es la entidad rectora de las políticas sociales en la ciudad. El servicio se presta a través de 360 jardines infantiles públicos que atienden a 47 000 niños, aunque también existe un servicio privado regulado de educación inicial.

Los jardines infantiles de la Secretaría son servicios públicos y gratuitos que avanzan en el cumplimiento de estándares de calidad para todos los niños. Puesto que este es un escenario tan decisivo en la creación de oportunidades para poblaciones históricamente relegadas en relación con la educación, como es el caso de los niños con discapacidad, los menores víctimas del conflicto armado, los niños indígenas y los procedentes de las zonas rurales de Bogotá, se inicia una apuesta consolidada por transformar las realidades de segregación que ya se manifiestan en la primera infancia y que determinan las oportunidades de manera definitiva.

ANTECEDENTES DE LA EXPERIENCIA

La Secretaría de Integración Social, a través de la Subdirección de Infancia, establece en 2008 sus objetivos para la primera infancia y plantea una alianza entre la sociedad civil y el Gobierno de la ciudad para promover de manera directa la inclusión social desde la primera infancia. Tal apuesta se materializa en el Convenio 3188, por la Primera Infancia y la Inclusión

Social, en el que con otras diecinueve organizaciones gubernamentales y no gubernamentales se planean acciones para lograr que la inclusión de poblaciones y su desarrollo comiencen en la educación inicial. Uno de los comités de trabajo, denominado Desarrollo Infantil, incorporó la meta del plan de desarrollo de la ciudad «Atender a 4000 niños con discapacidad en los jardines infantiles», construyendo un modelo de atención incluyente y logrando una primera experiencia piloto en seis localidades bogotanas.

Esta primera fase se inició con la contratación de equipos interdisciplinarios y educadores especiales de apoyo a los jardines infantiles que trabajaban en el ingreso y permanencia de los niños. La experiencia se llevó a cabo durante 2009 y logró que, una vez cerrado el convenio, de año y medio de duración, quedaran en todas las localidades acciones coordinadas y establecidas para la inclusión en educación inicial, además de un ejercicio que se constituyó en política pública distrital que alcanzaba a los jardines privados y públicos de la ciudad.

LA EXPERIENCIA

Durante el año 2008 se inicia un trabajo mancomunado con organizaciones no gubernamentales para identificar la participación de los niños con discapacidad en los jardines infantiles. Se hace un rastreo global por los centros públicos y se identificó a 48 niños, vinculados fundamentalmente porque tenían algún lazo afectivo con los coordinadores o los docentes de los jardines. Partiendo de esta base, se lleva a cabo un primer ejercicio de búsqueda activa de niños con discapacidad en primera infancia en seis localidades para encontrar a los que se encontraban relegados de la educación inicial. Una vez llevada a cabo esta identificación, con la ayuda de cinco equipos interdisciplinares volcados en el acceso y permanencia de los niños en los jardines, se consiguió la vinculación de 694 menores durante 2009.

El primer paso es garantizar la incorporación de los niños con discapacidad en los jardines infantiles.

En 2010 la política se extiende a nuevas localidades y a todos los jardines infantiles del distrito, de modo que en diciembre de 2011 se logra que la atención en un marco de educación inicial incluyente permitiera a 3581 niños con discapacidad acceder a este servicio educativo en un marco garante del acceso, la permanencia y la promoción del desarrollo infantil.

Este programa cuenta en la actualidad con un talento humano superior al habitual en los jardines infantiles que permite un acompañamiento directo para la familia, el niño y los maestros en procesos articulados que desestructuran el escenario del jardín infantil; así, se dispone de 38 profesionales interdisciplinarios que desde un modelo pedagógico asesoran y orientan a los maestros para la promoción del desarrollo infantil de los niños con discapacidad. Se cuenta también con 135 educadores especiales que dan apoyo a los jardines infantiles y trabajan con los padres de familia y los docentes en procesos de adaptación de los entornos y los recursos pedagógicos, y que avanzan en la formación del personal de apoyo en el jardín infantil. Se mantiene un educador especial por cada dos jardines infantiles, encargado de acompañar a los maestros y apoyar la inclusión, como promedio, de una decena de niños con discapacidad vinculados al jardín.

Los procesos directos, que reflejan acciones adicionales a las que un jardín propone, están relacionados con un acompañamiento en el aula (educador especial) y un equipo interdisciplinario que respalda el trabajo con los docentes, lo gestiona localmente y asesora en el desarrollo infantil.

Definición global de los procesos de apoyo a la inclusión

Los procesos de acompañamiento a los jardines se revisan y cualifican cada semestre con el fin de dar más y mejor respuesta a las necesidades de los docentes y las características del desarrollo de los niños. Al finalizar el primer semestre de 2011, los procesos vigentes son los siguientes:

— Ubicación e identificación de los niños, que consiste en direccionar a los menores con discapacidad que llegan por primera vez para solicitar el cupo, y también acompañar a los pequeños para quienes los maestros de los jardines infantiles, desde de las aulas, piden esta acción. El principio central de este proceso es mantener el desarrollo del programa de manera georreferenciada, es decir, que los niños sean ubicados cerca de su lugar de residencia, y que se apueste por la construcción de redes sociales en el entorno de la familia; por tanto, los niños van al jardín que más cerca esté de su casa y allí se ubican los apoyos que se requieran. Lo anterior permite, además, mantener una proporción adecuada en la asignación de los niños a las aulas con el fin de no desbordar los apoyos y los recursos con que cuenta el maestro, es decir, se establece un sistema de apoyos adecuado para el aula. En promedio, un jardín con una cobertura de 350 niños ha logrado vincular (de acuerdo con el lugar de residencia) a unos 15 niños con discapacidad en distintas aulas, lo que hace que los apoyos y ayudas se den de

forma fluida y no rebasen las posibilidades de los maestros, además de que movilizan otros apoyos naturales existentes en los entornos sociales.

— Para los niños con discapacidad que se inician en los jardines, el equipo conduce un proceso de acogida del menor y su familia en el modelo de educación inicial, algo que se realiza mediante un acercamiento entre el jardín y la familia en el que se construye confianza y se determinan los apoyos que se requieren para la inclusión progresiva del niño en las dinámicas del centro. Este proceso se registra en un cuaderno recogiendo las aportaciones de las personas involucradas en este plan de ingreso del niño.

— Se hace observación y acompañamiento interdisciplinario del desarrollo del niño. Los profesionales del equipo interdisciplinario visitan periódicamente el jardín infantil para trabajar con el maestro de aula en el proceso de desarrollo del niño, visitas que se organizan de acuerdo con las necesidades de cada jardín y las condiciones de cada niño. Hay jardines que pueden recibir más visitas de fonoaudiología, de psicología o de fisioterapia, siempre en función de las necesidades del centro para el desarrollo de un determinado alumno allí inscrito (cada jardín tiene una «madrina» o «padrino» del equipo interdisciplinario, un profesional asignado, que canaliza la comunicación y el acompañamiento).

— El equipo interdisciplinario realiza la gestión en las redes de apoyo local para los casos de niños que no cuentan con ayudas de movilidad, los aditamentos necesarios o el aseguramiento de la salud, con el fin de apoyar acciones complementarias necesarias para cualificar el proceso de inclusión.

— Los educadores especiales elaboran un plan de apoyo a la inclusión por cada niño con discapacidad en un trabajo conjunto con el maestro de aula, en el que se determinan los ajustes y apoyos particulares para una determinada estrategia pedagógica que tenga el aula por un período específico. Esto se refleja en un cuaderno con seguimiento mutuo de los maestros y los profesionales interdisciplinares que visitan el jardín. Se modifica al menos cada vez que se cambie el plan de aula.

— Cada mes los jardines pueden solicitar un encuentro pedagógico a través del educador especial o el «padrino» o «madrina» de su jardín, de acuerdo con las inquietudes que se presenten en ese tiempo sobre los niños con discapacidad. El encuentro de apoyo a la inclusión cuenta con la participación de los profesionales interdisciplinarios o educadores especiales, o invitados especiales, que cada mes dan orientaciones específicas al jardín.

— Si el jardín, la familia o los maestros lo requieren, en casos específicos en los que el proceso de inclusión de un niño esté en riesgo, el jardín infantil, a través de su coordinador o maestro, puede solicitar un estudio de caso interdisciplinario. Con este objetivo se realizan reuniones periódicas del plan de acción en las que participan los

actores involucrados en el desarrollo de ese niño en particular y se toman decisiones conjuntas de acompañamiento.

— Se realiza acompañamiento a las familias en el tránsito a la educación básica o primaria, de manera que durante el primer año de trabajo se supervisa y se emiten informes a la Secretaría de Educación que permitan mejorar las condiciones y exigir los acompañamientos necesarios.

LECCIONES APRENDIDAS

En cuanto a una política pública de inclusión, el desarrollo del programa permite extraer las siguientes conclusiones:

— Comprender que el proceso de inclusión de personas con discapacidad implica pasar de un ejercicio de movilización de las personas con discapacidad hacia edificios y escenarios segregados a un ejercicio de movilización de los sistemas de apoyo y el talento humano hacia donde conviven los niños con discapacidad. Se permite así fortalecer el tejido social sobre el que se realiza realmente la inclusión. Gracias a este planteamiento, los equipos interdisciplinarios no cuentan con un edificio donde las personas se acercan a buscarlos, sino que son ellos los que están en los jardines infantiles de las comunidades en que se encuentran viviendo los niños. Son los apoyos los que se mueven para que los niños con discapacidad puedan participar en los entornos sociales en los que han de construirse las redes de socialización.

— La movilización de imaginarios no se hace solamente desde la sensibilización de la comunidad, sino desde la concienciación del derecho que tienen los niños con discapacidad a participar en todos los entornos en los que la infancia se desarrolla socialmente. Esto implica mover muchos escenarios de trabajo, lograr la garantía de la priorización del acceso, movilizar mentalidades y transformar escenarios físicos para que se hagan los ajustes en función de los niños y no de los imaginarios de discapacidad existentes. Esta tarea es continua: si bien se avanza con algunas personas, siempre hay que volver a iniciar el proceso y mantenerlo en los colectivos implicados, tanto por la movilidad de los funcionarios como porque siempre hay que reforzar el enfoque en todos nosotros, pues la segregación tiene una historia muy fuerte en la ciudad.

— Hay que reconocer la importancia de los sistemas de apoyo a la participación y comprender que tales sistemas son parte del trabajo de soporte al jardín infantil, ya que este debe ocuparse de ser jardín infantil, no un escenario de rehabilitación. En este sentido, los sistemas de apoyo para que los niños participen son fundamentales, y es tarea de los profesionales de soporte identificar tales recursos y ponerlos al servicio del jardín infantil. Cabe destacar que los sistemas de apoyo están fuertemente vinculados a la historia de vida del niño.

— Es crucial establecer un vínculo pedagógico del maestro con el niño con discapacidad. Este aprendizaje es importantísimo, en tanto que el maestro de aula necesita conocer al niño en su dimensión familiar y en sus relaciones con el entorno, y no por un diagnóstico. Establecer este vínculo pedagógico desde el proceso de acogida del niño resulta, insistimos, fundamental.

— Otro aprendizaje es que, si bien es importante comenzar con una priorización de la inclusión en la primera infancia, hay que trabajar mucho más en la transición a la educación formal, de forma general para todos los niños, pero especialmente para los que presentan discapacidad. Establecer colaboraciones intersectoriales es importante para que la respuesta institucional no se quiebre y los niños puedan seguir en procesos inclusivos que transformen las realidades de segregación. Los maestros han de hablarse, conocerse y articular acciones también con las familias para que se pueda avanzar más firmemente hacia entornos incluyentes.

IMPACTO DE LA EXPERIENCIA

El trabajo realizado en los jardines infantiles de Bogotá asienta importantes cambios y transformaciones, a corto, medio y largo plazo, en el espacio público y educativo en el que los niños con discapacidad tienen que desenvolverse como sujetos de derecho en beneficio de su desarrollo social y humano. Entre ellos, cabría destacar los siguientes:

— Transformación de los imaginarios de capacidades, oportunidades y derechos existentes en relación con los niños con discapacidad. Por lo general, estos no han sido vistos como niños, sino como pacientes a los que hay que rehabilitar. Lograr que las familias comiencen a llevarlos al jardín implica que sean vistos como sujetos de derechos y como niños que pueden jugar, aprender arte, explorar el medio y apreciar la literatura. Las adaptaciones y las tecnologías de apoyo van avanzando para conseguir que la participación de estos menores en las aulas cada vez sea mejor y más cualificada.

— Transformación social de la mirada de los maestros sobre lo que implica asumir la diversidad de niños en las aulas, desmitificando el uso de modelos pedagógicos diferenciados para los distintos tipos de niños; es decir, abocarlos a pensar que la educación, como plantea la UNESCO, es para todos realmente. Todo ello, sin olvidar la importancia de los apoyos y el talento humano que es necesario incorporar en la dinámica del jardín cuando se considera necesario.

— Avanzar en el desarrollo de una generación de niños que respete y valore la diversidad como parte de la condición humana. Aprenden juntos y porque están juntos. Se demuestra así que con apoyos a la participación de los niños y soportes la inclusión es posible, tal y como se propone en el artículo 24 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y como lo defiende la UNESCO.

— Los desarrollos en todas las áreas de los niños con discapacidad son mayores cuando están vinculados a pares en edad cronológica con y sin discapacidad. Sus prontos avances y la manera como los otros niños propician ambientes de estimulación y desarrollo para los menores con discapacidad consiguen más resultados que muchas sesiones de terapia en los hospitales. Así mismo, los niños con discapacidad comprenden desde temprano las dinámicas sociales de su comunidad, algo que es importante para que puedan incorporar y anticipar reacciones y ambientes. Esto favorece la inclusión en la educación formal y, en realidad, la inclusión en la vida social y familiar que les espera en el futuro.

Educación infantil: un sistema de calidad en paralelo; educación formal y no formal

Educación infantil: un sistema de calidad en paralelo; educación formal y no formal

Ofelia Reveco Vergara

La denominaciones de *formal* y *no formal*, *convencional* y *no convencional*, son conceptos que oscurecen y que no logran explicitar aquello a lo cual se refieren. ¿Qué se quiere decir con *formal* o *convencional*, o con sus respectivas negaciones, *no formal* o *no convencional*?

La educación infantil latinoamericana, desde una perspectiva pedagógica, se encuentra ligada a la escuela activa y, por ende, a los aportes de Comenius, Decroly, Fröbel, Montessori y Agazzi, entre otros. Al inicio de la educación infantil latinoamericana, desde fines del siglo XIX, empiezan a funcionar escuelas de párvulos, *kindergarten* o jardines infantiles en locales especialmente construidos o habilitados que cuentan con mobiliario de pequeño tamaño (a la manera de las propuestas de Montessori) y con material didáctico diverso (de acuerdo con el modelo de Montessori y Fröbel), o en las que se usan materiales de deshecho o los «tesoros de los niños» (como planteaba Agazzi).

Las modalidades froebelianas, montessorianas, decrolianas o agazzianas, ¿son formales o no formales, convencionales o no convencionales? Si con estos conceptos se quiere señalar que estas formas de hacer educación siguen un camino distinto al de la educación que existía en esa época, todas estas modalidades serían no convencionales o no formales, ya que estos modelos conllevan en sí un cambio respecto de la tradición educativa que existía hasta la fecha en el mundo occidental.

Estas propuestas se sustentan en la visión de los niños como seres únicos, con características propias; por ello, no es casual que la racionalidad que fundamenta la educación infantil latinoamericana se caracterice por la afirmación de los siguientes principios:

— La educación es un derecho desde que se nace, en la medida en que el niño, aunque pequeño, ya es persona. Es en los primeros años de vida cuando el desarrollo es más acelerado y la curiosidad natural que posee da cuenta de la necesidad de aprender, la cual debe ser satisfecha.

— El niño es el centro de la educación infantil y, por ende, se requiere de una pedagogía pertinente a sus necesidades e intereses: activa, que da libertad, que se ofrece en el contexto de la naturaleza del niño, que respeta y considera las características propias de cada párvulo, que es pertinente para cada cultura y que debe representar una oportunidad para relacionarse y aprender con otros.

— La educación infantil colabora con las familias en su rol de primeros educadores, apoyándolas, además de con educación, con cuidados y acciones de prevención en salud.

— La educación infantil se encuadra en una comunidad local, con una cultura propia, la cual debe valorizarse e integrarse a un currículo que tiene en cuenta los grandes contenidos de la cultura universal, pero también de la nacional, la regional y la local.

Desde una perspectiva etimológica, lo formal es definido como «perteneciente o relativo a la forma. En este sentido, se contrapone a material y aplícase a la persona juiciosa, seria, amiga de la verdad y enemiga de chanzas» (Espasa, 1924, pp. 456 y 457). Por ende, lo no formal sería su contrario. Respecto de convencional, se afirma «que está establecido según la convención o costumbre, careciendo de originalidad o expresividad, que no es espontáneo y debe seguir ciertas fórmulas establecidas, que actúa según las ciertas normas sociales establecidas» (The Free Dictionary).

Desde esta perspectiva, si lo formal o convencional corresponde a aquello que sigue una convención o una norma (algo que en educación infantil equivaldría a hablar de un paradigma o un enfoque), toda la educación latinoamericana sería formal o convencional, ya que sigue los principios que sustentan la escuela activa, los cuales se han ido enriqueciendo, perfeccionando y especificando en su desarrollo. En este contexto, entonces, la pregunta que hay que hacerse es respecto del concepto de educación: ¿las modalidades no formales o no convencionales son educación?

Cabe señalar que antes de la década de los ochenta del pasado siglo, el concepto de educación respecto de la primera infancia daba cuenta de una formación con cualidades como las apuntadas anteriormente. Así, si dichas cualidades estaban presentes, fuera la modalidad que fuera, se consideraba educación. En ese momento, el concepto de calidad estaba ausente del discurso pedagógico. Los grandes maestros de la pedagogía moderna, como Comenius, Fröbel, Pestalozzi, Freire y De la Luz, entre otros, jamás aludieron a ese concepto, sus obras están dedicadas a caracterizar un tipo de pedagogía que permitiera a los niños, los jóvenes o los adultos aprender naturalmente, con alegría, como jugando; con educadores que se preocupan de ellos integralmente y que en el momento de enseñar los asesorarán y desafiarán, siempre en un contexto familiar y comunitario. Cada uno de estos educadores crearon formas distintas de educar, aunque sustentándose en los mismos principios. Algunos se centraron en el trabajo con la naturaleza, y otros en las interacciones con las familias o entre los niños. Muchos de ellos diseñaron y generaron una metodología para trabajar con materiales educativos específicos, o, por ejemplo, idearon un entorno físico en el que los trabajos de los niños siempre estuvieran expuestos. Se puede plantear la hipótesis, en este sentido, de que para estos educadores el concepto calidad no era necesario, pues al hablar de educación se aludía a su cualidad; si la educación no la tenía, no se podía hablar de ella. Esta pedagogía, por otra parte, consideraba que la verificación (algo similar, aunque no igual a la evaluación) era consustancial al acto de educar y se usaba permanentemente. Sin embargo, los juicios evaluativos que se generaban eran adecuados a cada modalidad o programa educativo particular, a un grupo específico de niños, y conducía a cambios en la docencia cotidiana, ese era su propósito y sentido. El mismo maestro que verificaba generaba el cambio requerido y, además, dichos juicios y las nuevas

propuestas eran compartidas con otros maestros, así como los cambios generados. Esto permitía, además de mejorar, crear otras modalidades de educación infantil. Por ende, para autores como los citados, no existe educación sin sus cualidades.

Si en el contexto de esta reflexión y repaso a los antecedentes se analizan ahora las modalidades de educación infantil, se podría afirmar que no existe lo formal y lo no formal, lo convencional y lo no convencional. Todas las modalidades de educación infantil que mantienen sus cualidades son educación y cada una de ellas enfatiza un aspecto distinto y utiliza metodologías, actividades y recursos didácticos propios y diversos. Esto es así porque América Latina ha tenido la capacidad de comprender que en el contexto de una diversidad cultural rica y plural, en un entorno familiar y comunitario que es diverso, no existen propuestas únicas para los niños. Si no se ha querido que los menores, porque son pequeños, sean llevados a una institución, se ha optado por trabajar con ellos contando con la ayuda de la familia; si las distancias son muy grandes para que el niño asista diariamente a un establecimiento educativo, se ha elegido la realización de actividades educativas solo algunos días de la semana, y los restantes las realizan en su casa con el apoyo de algún familiar; si la comunidad local, por otra parte, quiere tener un rol de participante activo en la educación que se les brinda, se le ha otorgado también un rol de apoyo o de trasmisor de aspectos de la cultura local; y, finalmente, si el niño puede asistir diariamente a un centro educativo, se ha recurrido a los jardines de infancia clásicos. En todos estos casos, los procesos educativos están liderados por educadores especialistas, pues la intervención de este tipo de profesionales constituye una de las cualidades de la educación infantil.

A raíz de estos planteamientos, se podría proponer el abandono de las etiquetas de educación infantil formal y no formal, convencional y no convencional, y recurrir a una denominación para cada modalidad que tenga la capacidad de describir dónde centra su atención. Así, si se quieren categorizar las modalidades educativas conocidas y las que continuarán surgiendo, sería apropiado atender al criterio de identificar dónde se sitúa el énfasis en cada caso. Se podría hablar, por ejemplo, de aquellas cuya metodología subraya la importancia de la implicación familiar, de las que se centran en el trabajo artístico, con la naturaleza o con los medios de comunicación, etc.

Más aún, porque el análisis de lo ocurrido en América Latina es necesario desvelarlo. El concepto de lo no formal o no convencional ha ocultado un conjunto de estrategias dirigidas a los niños menores de 6 años que no son necesariamente educación. Muchas de ellas se desarrollan en locales no habilitados para lograr el bienestar de los pequeños, o no cuentan con personal cualificado, el cual, independientemente de su posible excelencia en términos de afectividad, no ha sido preparado suficientemente para llevar a cabo procesos educativos con niños de estas edades. También puede darse el caso de que el adulto atiende a una cantidad de niños que desborda lo razonable de cara a garantizar un contexto de seguridad para los niños, de asistencia a sus necesidades individuales y de capacidad para responder a sus requerimientos de aprendizaje y desarrollo. Las intenciones de quienes han puesto en marcha estos entornos

o quienes han participado en su desarrollado no están en entredicho, pues es evidente que se ha tratado de hacer efectivo el derecho a la educación para muchos niños. Sin embargo, no se puede llamar a engaño: no es educación. En este sentido, lo que América Latina requiere es seguir desarrollando modalidades educativas diversas para niños en un contexto familiar y comunitario heterogéneo.

Las dos experiencias que en este capítulo se presentan son modalidades educativas pertinentes para la población que atienden. Se caracterizan por el especial cuidado que se ha tenido para que estén presentes todos los principios que hacen posibles las cualidades de la educación infantil. De ahí que no sea casual que los niños que participan de ellas aprendan y disfruten a la vez que sus familias participan y la comunidad local se involucra. Ambas forman parte y son un ejemplo de la creatividad de muchos educadores y otros profesionales que en América Latina trabajan por la primera infancia, que se plantean como objetivo y concretan en la práctica el derecho a la educación que todos los niños tienen.

Educa a tu Hijo: experiencias tras veinte años de aplicación

Ana M. Siverio

País: Cuba.
Lugar: Todo el país.
Institución: Ministerio de Educación.
Duración: Desde 1992.
Grupo de edad de los participantes: De 0 a 6 años.

INTRODUCCIÓN

Es una mañana soleada, de fresca brisa, cuando comienzan a llegar al Parque Trillo, ubicado en el Consejo Popular Cayo Hueso del Municipio Centro Habana, en la capital cubana, familias con sus niños de las primeras edades. Como si fuera habitual el encuentro, como si todos se conocieran, las personas mayores se saludan y los pequeños, rápidamente, se apartan y comienzan a jugar con sus amiguitos. Se trata de diez familias de la comunidad (siete madres, dos abuelas y un padre) con sus pequeños (siete niñas y cinco niños, en las edades de 2 a 3 años) que dos veces por semana se reúnen en el parque, bajo un frondoso árbol, a recibir orientaciones del programa Educa a tu Hijo por parte de una agradable y preparada joven[1] acerca de qué actividades realizar y cómo hacerlas para estimular en el hogar el desarrollo integral de sus pequeños.

Juanita, como la llaman todos cariñosamente, invita a los niños a que sigan jugando, cuidados por una «abuelita», mientras ella comparte con las familias las experiencias de estas al realizar los «juegos» sobre los que se les había orientado la semana anterior y los resultados que habían obtenido. Culmina este momento con el análisis de las nuevas actividades que desarrollarán a continuación, sus propósitos y las formas en que deben ser presentadas a sus niños, así como los procedimientos que utilizarán para que les sean atractivas y las disfruten como juegos.

Las familias, con el apoyo de Juanita, convierten el parque en un gran «bosque» e invitan a los niños a escuchar el sonido del agua del río al correr, el del viento, el ruido de las piedras cuando caen, a buscar y colocar juntas las flores, las hojas, los troncos, las piedras (que han sido preparadas previamente), decir las que son iguales o parecidas y agruparlas por su color, por sus formas, por su tamaño. Les proponen también desplazarse como los diferentes animales que allí viven y les muestran cómo hacerlo, cómo caminar entre obstáculos, correr y saltar en

[1] Ejecutora voluntaria del programa Educa a tu Hijo, quien, procedente de la Federación de Mujeres Cubanas (organización femenina) y preparada previamente, orienta sistemáticamente a las familias para realizar las acciones educativas en el hogar.

dos pies para atravesar un pequeño río, lanzar a este piedrecitas (pelotas)… Se logra de esta forma estimular el desarrollo de su percepción, de sus movimientos, de la comunicación y del lenguaje, así como también que mantengan buenas relaciones con sus amigos, con los que comparten los aros, las pelotas, los lápices de colores, etc.

Cuando terminan, los padres comentan todo lo ocurrido, lo que hicieron y disfrutaron sus niños y ellos mismos; si comprendieron las orientaciones de las actividades y juegos que deben continuar realizando en el hogar, qué consideran que les quedó bien, en cuáles tuvieron dificultad, con qué materiales cuentan y cuáles tendrían que buscar o hacer para lograr que sus niños se interesen y realicen lo que se les propone. Fue también en este momento en el que Juanita aprovechó para recordar y destacar los derechos que tienen los niños a que cuiden de su salud y de su alimentación, a ser educados, a disfrutar, a tener una identidad y un nombre, a que los protejan contra todo tipo de peligro y maltrato.

Al finalizar también analizó con las familias la forma de valorar lo que los niños «aprendieron», lo que aún están en proceso de dominar y lo que todavía no logran. Para ello se guían por los indicadores del desarrollo que aparecen en los folletos de Educa a tu Hijo y les refuerza la idea de que todo lo que hagan en su hogar, en su núcleo familiar, en su comunidad, promoverá su desarrollo, propiciará que avancen; que todo momento puede ser, y de hecho lo es, un momento educativo. Se despide y les recuerda que los espera la semana próxima, pero que antes los visitará en sus casas.

POLÍTICAS DE ATENCIÓN EDUCATIVA A LA PRIMERA INFANCIA CUBANA

A manera de introducción se ha querido mostrar, tomando como ejemplo el programa Educa a tu Hijo, cómo transcurre en la República de Cuba —país en el que hoy viven, crecen y se desarrollan 721 184 niños en las edades de 0 a 6 años— la atención a la primera infancia, que ha sido durante más de cincuenta años voluntad política del Estado cubano, legislada en la Constitución y refrendada en el Código de la Familia y de la Juventud, entre otros documentos jurídicos. Es el Ministerio de Educación[2] el encargado de concretar esa voluntad, la que parte de reconocer la gran significación que tiene el desarrollo que se logra en los primeros seis años de vida de cara a la posterior formación del ser humano, y el papel decisivo que tiene la educación en su consecución.

El máximo desarrollo integral posible en cada niño es, por tanto, el fin planteado por el Ministerio de Educación para la faja etárea de 0 a 6 años, y para ello cuenta con un subsistema de educación inicial y preescolar que constituye el primer eslabón del Sistema Nacional de Educación. La atención a este período del desarrollo humano se implementa mediante dos modalidades: institucional y no institucional, lo que permite, hasta el momento actual, una cobertura del 99,5 % de la población infantil cubana de estas edades. De esta manera se

[2] El Ministerio de Educación, como organismo de la Administración Central del Estado, cumple el encargo social de educar con carácter gratuito, equitativo, científico y laico a las nuevas generaciones de cubanos y, como parte de ellas, a las que conforman el período que se denomina primera infancia, que abarca desde el nacimiento hasta los 6 años.

garantiza el cumplimiento de los derechos fundamentales del ser humano y de los acuerdos asumidos por el Estado en la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia.

Ambas modalidades se fundamentan en las mismas concepciones, enfoques y principios y responden a los mismos objetivos, aunque con formas organizativas diferentes. La modalidad institucional se realiza en los círculos infantiles, instituciones educativas que atienden integralmente a los hijos de madres trabajadoras en el período de 1 a 5 años de edad, así como también en las aulas de preescolar de las escuelas primarias, a los niños de 5 y 6 años. La modalidad no institucional, con el nombre de Programa Social de Atención Educativa Educa a tu Hijo, se implementa para atender en el ámbito familiar, desde antes de su nacimiento y en el período etario de 0 a 6 años, a la infancia que no asiste a instituciones educativas hasta que tiene lugar su ingreso a la escuela primaria.

Los antecedentes de este programa lo constituyen los positivos resultados de una investigación realizada durante más de diez años que brindó los fundamentos teóricos y metodológicos y, como parte de estos, los elementos básicos que lo conforman como modelo educativo, así como los procesos de su implementación en la práctica social. Este modelo comenzó a aplicarse en el país en el año 1992 y en menos de dos años se generalizó de forma masiva, fundamentalmente, a solicitud y demanda de la familia cubana.

PRINCIPALES CONCEPCIONES DE PARTIDA DEL PROGRAMA EDUCA A TU HIJO

La familia, la comunidad y el enfoque intersectorial son los tres elementos que conforman los sustentos teóricos y metodológicos esenciales del modelo educativo no institucional que constituye en la práctica el Programa Social de Atención Educativa Educa a tu Hijo en los primeros seis años. Dichos elementos, independientemente de sus particularidades, de sus características y sus aportes particulares, en el caso de este modelo y en correspondencia con sus fines, propósitos y formas de implementación, interactúan de una manera singular y establecen relaciones de interdependencia que los hace comportarse como una unidad. De este modo, cuando uno de ellos se deja de considerar o no se tiene en cuenta suficientemente, la implementación del modelo no alcanza los niveles de calidad necesarios.

Considerar a la *familia* como uno de los elementos básicos de un modelo educativo es asumir su carácter protagónico como principal portador de la cultura para cada uno de sus miembros, especialmente para cada niño, desde antes de su nacimiento. Por tanto, es reconocer por todos, y especialmente por la propia familia, que a partir de sus propios saberes, experiencias, patrones de crianza y mediante un proceso de capacitación está en condiciones de comprender, de manera científica, *cómo* tiene lugar el desarrollo infantil y qué papel tiene la educación en él; *cómo* realizar las acciones educativas con sus pequeños para que sean verdaderamente desarrolladoras; de tomar *conciencia* de que ella sí puede hacerlo, y tener la *voluntad* de lograrlo sistemáticamente en la vida cotidiana, principalmente mediante el juego, el afecto y la comunicación.

No es difícil comprender entonces que se valore a la *comunidad* como otro de los elementos del modelo, ya que a las familias, aun aquellas que viven aisladas o distantes, siempre las une un espacio, un entorno geográfico. Pueden tener características físicas y demográficas específicas, pero en muchos aspectos tienen elementos comunes, pueden poseer una historia o una cultura común, o pueden tener también condiciones económicas y sociales similares. Además, en el contexto comunitario, viven o laboran personas que, con diferentes potencialidades, preparación y disposición, pueden convertirse y, de hecho, lo hacen en agentes o actores educativos.

Es posible que el *enfoque intersectorial* no sea considerado desde algunos ámbitos como necesariamente consustancial a un programa de tipo educativo, pero el solo hecho de plantearse como fin el bienestar y el desarrollo integral de la primera infancia y que su consecución tenga lugar, principalmente, en las condiciones de la vida familiar y comunitaria hace de este enfoque una necesidad. Este planteamiento se hace tangible en la medida en que los representantes de organismos (salud, educación, cultura, deportes, justicia y protección u otros), de organizaciones, instituciones y asociaciones cuyos propósitos o fines propios tienen que ver con la primera infancia, con sus familias o con ambos, aceptan y asumen la responsabilidad de participar en el programa, no solo como vía para aportar al fin común, sino también para fortalecer el logro de sus objetivos particulares.

El carácter intersectorial del programa también se revela en la necesidad de que los aportes que identifican a los diferentes sectores y disciplinas deben constituir contenido esencial del programa educativo que se aplica para cumplir los parámetros de integralidad que en el desarrollo humano debe alcanzarse, expresados en el fin que tiene establecido. Igualmente, se manifiesta en la imprescindible coordinación que entre los organismos, organizaciones e instituciones debe lograrse para la proyección de estrategias conjuntas que propicien la implementación de una verdadera atención integral a la infancia, desde antes del nacimiento y en las primeras edades[3].

Antecedente de las posibilidades actuales de coordinación y de integración entre los diversos sectores es la existencia de diferentes políticas sociales que se han ido promulgando a través de los años en el país y que se concretan en las oportunidades de educación, salud, empleo, cultura y recreación y en sus correspondientes servicios para beneficio de la familia cubana. Uno de ellos se refiere a lo legislado para la protección de las familias y sus hijos, que se presenta a continuación de forma sintética:

— En 1974 se promulgó la Ley de Maternidad, que contenía incuestionables avances, como las licencias retribuidas para la atención médica y estomatológica de las gestantes, el receso laboral obligatorio de la madre trabajadora a las 34 semanas de gestación, la licencia retribuida de 18 semanas, 12 de las cuales son posteriores al parto, y licencias retribuidas y no retribuidas para la atención de sus hijos desde el nacimiento hasta los 16 años.

[3] Un grupo de investigadores del CELEP elaboró, a solicitud de UNESCO/OREAL, una monografía (UNESCO, 2004) en la que se revela cómo en la República de Cuba se realiza esta coordinación.

— Posteriormente, en el año 2003, se firma el Decreto-Ley 234, en el cual se expresa que a partir del vencimiento de la licencia posnatal la madre trabajadora puede optar por incorporarse al trabajo o por cuidar a su hijo hasta que cumpla un año de edad, de manera retribuida.

— Una vez concluida la licencia posnatal, así como la etapa de lactancia materna —que debe garantizarse para propiciar el mejor desarrollo de los niños—, la madre y el padre pueden decidir cuál de ellos los cuidará, la forma en que se distribuirán dicha responsabilidad hasta que cumplan un año y quién devengará la prestación social que se establece por el referido decreto ley.

METODOLOGÍA DE SU IMPLEMENTACIÓN

La estrategia de implementación del modelo cubano Educa a tu Hijo, independientemente de la amplitud de su concreción, ya sea en todo el país, en una provincia, en un municipio o en un consejo popular, tiene lugar mediante las siguientes acciones y procesos:

— Creación del grupo coordinador.

— Diseño de un plan de acción, que incluye diferentes procesos, su aplicación y la valoración sistemática de su efectividad: sensibilización, capacitación, organización de las diferentes modalidades de atención, divulgación, reconocimiento social, seguimiento y evaluación.

El grupo coordinador, en los diferentes niveles estructurales, se conforma con representantes de diferentes organismos estatales sectoriales, tales como Salud, Cultura, Deportes, Justicia, Instituto Cubano de Radio y Televisión, así como organizaciones y asociaciones sociales, como la Federación de Mujeres Cubanas, la Central de Trabajadores de Cuba y sus respectivos sindicatos, los Comités de Defensa de la Revolución, la Asociación de Agricultores Pequeños, la Asociación de Pedagogos, entre otros. La intervención de todos estos actores, atendiendo a las características de un programa social eminentemente educativo, está coordinada por el sector de la educación.

Este grupo, como primera tarea, concibe y diseña un plan de acción en el que queda plasmada la coordinación intersectorial necesaria para crear las condiciones que garanticen el éxito inicial de la aplicación del programa y de su continuidad. Ello requiere que de forma inicial y de manera permanente tengan que realizarse procesos de sensibilización a toda la población, especialmente a la que está involucrada de manera directa, como es el caso de la familia, y a otros miembros de la comunidad que pueden acompañar su puesta en práctica. Incluye también una caracterización inicial de la familia y los diversos agentes comunitarios decididos a participar, así como el diagnóstico del desarrollo en toda la población infantil censada y confirmada.

La *capacitación* sistemática y diferenciada es otro proceso indispensable que acompaña todo el tiempo la implementación del programa en un territorio, desde antes de sus inicios. Supone la preparación inicial y permanente tanto de los *grupos coordinadores* como del otro personal involucrado, especialmente de los *ejecutores*, que son los que directamente orientan a las familias, los contenidos y los procedimientos para realizar las acciones educativas con sus niños en el hogar, así como las formas de valorar los logros que con ellos van alcanzando, y de los *promotores*, que son los responsables de preparar a los ejecutores para el desempeño de las funciones mencionadas.

La atención grupal a las familias es una de las modalidades del programa.

La *organización de las modalidades de atención* a las familias y a sus niños es el proceso que se realiza una vez que se conoce la población infantil existente, sus edades, su lugar de residencia y los espacios en que tendrán lugar las actividades de orientación del programa, entre otros aspectos. Estas modalidades adoptan características diferentes en correspondencia con la diversidad de contextos en los que se aplica, por lo cual su organización tiene un carácter eminentemente flexible. En general, se instrumentan tres modalidades de atención, a las cuales se incorporan las gestantes, así como los diferentes miembros de las familias, además de las madres y los padres, con sus niños: atención a las gestantes, atención individual y atención grupal.

La *atención a las gestantes* se realiza una vez por mes, ya sea de forma individual o colectiva, y en ella desempeñan un papel fundamental el médico y el enfermero de familia, además de otro personal voluntario preparado de la comunidad. En estas sesiones se abordan cuestiones que preparan a las futuras mamás, a los papás y a toda la familia para el logro de un buen proceso de gestación, para el momento del parto, las posiciones que deben adoptar, la forma de respirar, el estado de ánimo que deben mostrar. En ellas también se orienta el programa Educa a tu Hijo para la realización de acciones de estimulación en el útero materno y desde el mismo momento del nacimiento, a fin de lograr en los bebés un desarrollo lo más integral posible.

El programa incluye atención a las gestantes.

Mediante la modalidad de atención individual se atiende, fundamentalmente, a las familias con sus niños desde que nacen hasta que cumplen un año. Se concibió así teniendo en cuenta las particularidades de estas edades, que las hacen más vulnerables a los factores de riesgo

y ambientales. En el hogar o en los consultorios, esta atención es brindada por médicos, enfermeros, técnicos de motricidad y brigadistas sanitarios[4] que, actuando como ejecutores, se reúnen con las familias y sus niños una vez por semana para orientar las actividades estimulatorias del desarrollo integral que aparecen en los folletos de Educa a tu Hijo y comprobar si las familias las han comprendido para su aplicación en las condiciones del hogar. Se aprovechan también estos espacios para evaluar junto con los padres los logros de desarrollo que sus hijos van alcanzando.

En las sesiones grupales los padres reciben orientaciones sobre cómo estimular el desarrollo de sus hijos.

Para las edades de 1 y 2 años y de 2 a 5 años[5] se adopta la variante de *atención grupal*, en la que una o dos veces por semana, durante una hora y media aproximadamente, se reúnen el ejecutor con un grupo de familias y sus niños, incluidos los que presentan necesidades educativas especiales[6], con el objetivo de orientar y realizar diferentes actividades estimulatorias del desarrollo y promover que las familias, al participar directamente en su ejecución, se preparen para continuarlas en el hogar. Esta variante también se utiliza para los niños de 5 a 6 años que, por vivir en zonas de montaña o de difícil acceso, no pueden asistir a un aula del grado preescolar.

Las modalidades de atención individual y grupal a las familias con sus pequeños se instrumentan mediante las denominadas *actividades conjuntas*, cuya estructura pedagógica viene determinada por tres momentos:

— El primero, de *orientación*, en el que las familias comentan acerca de los resultados de la estimulación del desarrollo de sus niños, ya aplicada durante la semana en el hogar, y en el que además reciben nuevas propuestas de contenidos y de sus procedimientos para ser realizadas, en forma de juego, a continuación.

— El segundo, de *ejecución* de las orientaciones recibidas, que son puestas en práctica por la familia con sus niños con el apoyo de los ejecutores, que comprueban si se han comprendido, así como las posibilidades de realizarlas posteriormente en el hogar.

[4] Personal voluntario procedente de la organización femenina que, preparado previamente, trabaja junto al personal sanitario en diversas tareas, fundamentalmente de prevención.

[5] En el período etáreo de 1 y 2 años, atendiendo a sus particularidades y también a su vulnerabilidad, el grupo lo conforman entre 5 y 10 niños con sus familias. Los grupos de 2 y 3 años, y de 3 y 4 años, se conforman hasta con 15 niños y sus familias. Para las edades de 4 y 5 años, los grupos lo conforman entre 15 y 20 niños y sus familias.

[6] Las familias de los niños que presentan necesidades educativas especiales y que son atendidas por el programa Educa a tu Hijo (aproximadamente, 11 000) reciben, además, orientaciones especializadas que les brindan profesionales de los centros de diagnóstico y orientación (CDO) existentes en cada uno de los municipios del país.

— El tercero y final, de *control y valoración* por parte del ejecutor y las propias familias acerca de lo que comprendieron, de lo que no les quedó totalmente claro, de cómo y con qué se continuarán realizando en sus hogares para que cumplan su propósito, así como la forma de comprobar si a los niños les gusta lo que se les plantea y si comprenden y asimilan los contenidos de la estimulación. Es el momento también de recordar, por parte del ejecutor, que todas las actividades que se realicen con los pequeños tendrán que ser de su agrado, asumidas por ellos en forma de juego, para que cumplan verdaderamente su cometido.

Si bien son importantes los procesos de sensibilización, capacitación y organización de las modalidades de atención en un territorio, estos no bastan para movilizar esfuerzos ni recursos. Es necesario que sean acompañados por un proceso sólido y permanente de divulgación para propiciar una actitud, primero, de expectativa; a continuación y poco a poco, de participación; y, finalmente, de compromiso por parte de aquellos a quienes va dirigida. Tal labor divulgativa ha de ajustarse a la cultura de la población, ser sencilla y atrayente y echar mano de los recursos de que se dispone, desde pregones o citatorios hasta carteles, prensa y mensajes de radio y televisivos, entre otros.

El *reconocimiento y estimulación* a los participantes en el programa es otro proceso que está presente en todas las etapas de su implementación. Resulta imprescindible destacar, en el contexto comunitario, las disímiles labores que realizan distintas personas: las que divulgan y convencen a otros de la importancia del programa, las que ayudan en la búsqueda de espacios para su aplicación, las que se disponen u ofrecen para desempeñarse como promotores o ejecutores. También hay que reconocer muy especialmente a las propias familias que realizan sistemáticamente las actividades en sus hogares, asisten regularmente a las sesiones de orientación y, una vez preparadas, se disponen a desempeñarse como ejecutores o como promotores. Reconocer y estimular oportuna y sinceramente el esfuerzo de todas estas personas las incentiva para continuar en esta hermosa y necesaria labor.

Los *procesos de seguimiento, monitoreo y evaluación* son vitales porque permiten valorar la calidad de las acciones que en el programa se realizan. La efectividad de un programa de atención educativa por vía no institucional, con base en la familia y la comunidad, como es el caso de Educa a tu Hijo, se garantiza en la medida en que se logre conocer los resultados que se alcanzan con su aplicación y si estos se corresponden o no con los fines y propósitos previstos.

La estrategia general de las acciones de seguimiento y evaluación abarca a todos sus elementos esenciales: a los *niños*, cuyo desarrollo es el fin más importante que se persigue; a las familias, que reciben los beneficios del programa en términos, fundamentalmente, de su preparación; a los *agentes claves de las comunidades*, por el nivel de participación y apoyo que brindan; a los diferentes recursos humanos que capacitan a los que realizan labor de orientación y preparación a las familias (*promotores*) y a los que la ejecutan directamente (*ejecutores*); a los representantes de los diferentes organismos e instituciones, por sus aportes específicos y por

sus niveles de coordinación en la proyección, ejecución y valoración de las acciones previstas (*grupos coordinadores en los diferentes niveles en que se desempeñan*).

EDUCA A TU HIJO Y SU EFECTIVIDAD EN LA PRÁCTICA SOCIAL CUBANA

Los resultados del programa Educa a tu Hijo han sido comprobados por diferentes vías, entre las que se destacan los tres *monitoreos* realizados cada cinco años aproximadamente (1994[7], 1999, 2006), en los que fueron evaluados el desarrollo integral de niños y la preparación alcanzada por las familias y por otros actores de la comunidad, así como el desempeño de los representantes de los grupos coordinadores y de los promotores y ejecutores. El análisis general de los resultados alcanzados por los niños demostró que el 53,2 % de los evaluados en el primer monitoreo (aplicado a los dos años de iniciar la generalización del programa en el país), el 87,8 % en el segundo monitoreo y el 97,5 % en el tercero cumplieron todos los indicadores del desarrollo que aparecen en los folletos para la orientación a las familias del programa[8]. El resto de la población evaluada, aunque no los alcanza todos, logra no menos del 50 %.

Se apreciaron también, en los tres monitoreos, resultados satisfactorios en las esferas socioafectiva (86 %, 98 % y 98 %, respectivamente); motriz (90 %, 96 % y 95 %, respectivamente) y de comunicación y lenguaje (86 %, 90 % y 92 %, respectivamente), con una tendencia ascendente en correspondencia con el aumento de edad. En la esfera intelectual, aunque los indicadores mostraron niveles aceptables, se documentaron los registros más bajos: 76 %, 83 % y 91 %, respectivamente.

El desarrollo integral mostrado por los niños es también evidencia de la mejor preparación alcanzada por la familia en la realización de las acciones educativas en el hogar. Así, en los tres monitoreos y también con un carácter ascendente, se identificó que las familias asisten a las actividades conjuntas (62 %, 70 %, 82 %, respectivamente) y que continúan realizando de forma sistemática las actividades en el hogar (80 %, 82 % y 85 %, respectivamente). Se apreció también en sus respuestas a preguntas o en sus comentarios espontáneos que hubo un cambio de actitud hacia sus hijos, puesto de manifiesto en que:

— se preocupan más por su alimentación y descanso (70 %, 84 %, 88 %);

— conversan más con ellos y los escuchan (66 %, 72 %, 82 %);

— también juegan con ellos y le dan un gran valor al juego (64 %, 70 %, 85 %);

— se preocupan por llevarlos de paseo (42 %, 61 %, 75 %);

— interactúan más con otras familias acerca de cómo educar y lograr el desarrollo de sus hijos (52 %, 75 %, 82 %).

Por su parte, los vecinos de la comunidad opinaron que colaboraban en algunas labores del programa, especialmente en cuidar y jugar con los niños mientras tiene lugar el momento

de orientación a las familias durante la actividad conjunta, y participar en el censo de la población infantil y en la realización y actualización de la caracterización de la familia y la comunidad.

En relación con los *grupos coordinadores* en los niveles de provincia, municipios y consejos populares, se aprecia de manera ascendente, en el segundo y en el tercer monitoreos, una mayor diversidad en la representación de organismos, organizaciones, instituciones y asociaciones que los integran (como promedio, en un 86 %), una tendencia a la estabilidad de sus representantes (un 20 % permanece de tres a cinco años, y un 15 %, más de cinco años), así como una mejor coordinación y un funcionamiento más cohesionado de sus miembros, tanto en la proyección del plan de acción como en su diseño, ejecución y seguimiento.

La información obtenida permitió apreciar un mejor desempeño en el cumplimiento de las funciones de los recursos humanos que sistemáticamente intervienen en el programa: los promotores y los ejecutores. Ambos perfiles tienen en común que proceden de diferentes organismos y organizaciones, lo que también refleja el carácter intersectorial del programa. En relación con los primeros, el 94,6 % considera que está preparado para orientar y capacitar a los ejecutores, y el 92 % refiere que para ello reciben preparación por parte de los profesores de las universidades de ciencias pedagógicas y de otras instituciones, así como asesoría y control sistemático por los representantes de los grupos coordinadores municipales y provincial. A su vez, los ejecutores expresan que reciben capacitación quincenal o mensualmente por parte de los promotores (en un 88 %) y por diferentes miembros del grupo coordinador del consejo popular (40 %) y del municipio (69 %), y que también reciben ayuda metodológica mediante las visitas de los promotores y de los miembros de los grupos coordinadores, en las que observan cómo conducen las actividades conjuntas. En general, tanto unos como otros refieren que se sienten satisfechos por la labor que realizan como mediadores en la preparación de las familias y que han ganado aceptación, apoyo, respeto y cariño en las comunidades donde desarrollan sus funciones y, muy especialmente, en las propias familias que atienden y en sus niños.

INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS ENTRE LOS CÍRCULOS INFANTILES Y EL PROGRAMA EDUCA A TU HIJO

La utilización de los círculos infantiles como *centros de capacitación* para los agentes educativos que participan en el programa Educa a tu Hijo es una experiencia que merece comentarse, no solo por los positivos resultados por ella alcanzados, sino porque evidencia la unidad, continuidad y articulación que existe entre las dos modalidades de atención educativa, la institucional y la no institucional. Cumple el propósito de fortalecer el papel de los promotores y ejecutores de ese programa para que logren una mejor preparación de las familias en la realización de una efectiva estimulación del desarrollo de sus hijos. De esta manera, se contribuye al alcance del fin común que ambas modalidades de atención se plantean: el desarrollo integral de los niños de 0 a 6 años.

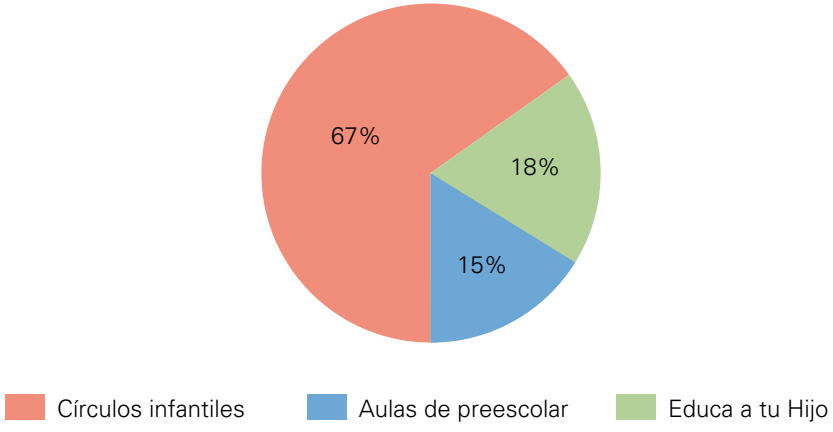
La capacitación se realiza de manera quincenal o mensual y parte de la identificación de las necesidades que presentan los promotores y los ejecutores en función de su procedencia. También toma en consideración la preparación del personal de las instituciones que la ofrecen (fundamentalmente, de los directores o subdirectores) y, en especial, de su experiencia en el trabajo comunitario, especialmente con familias.

Por su parte, el programa Educa a tu Hijo también ha brindado aportes importantes al trabajo de los círculos infantiles. Uno de ellos, que ha devenido modalidad novedosa, es la aplicación, en las condiciones de estas instituciones, de la llamada *actividad conjunta*, con la que se introduce la orientación a las familias en conjunto con sus niños. Su utilización, una o dos veces por mes, ha resultado muy agradablemente aceptada por los padres que tienen sus hijos en estas instituciones. De hecho, estos consideran que su frecuencia debería aumentarse, ya que la práctica les ha resultado muy provechosa para aprender cómo estimular de manera efectiva en sus hogares el desarrollo de sus hijos y, además, se sienten afectivamente mucho más cercanos a ellos.

COBERTURA DE ATENCIÓN PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA PRIMERA INFANCIA CUBANA

La población total de niños cubanos de 0 a 6 años, como se señaló anteriormente, es de 721 184; de ellos, 587 333 tienen menos de 5 años, y el resto, 133 851 niños, lo conforma la población de 5 y 6 años. La matrícula total de la infancia de 0 a 6 años es de 717 862, lo que significa que el 99,5 % de la población cubana de estas edades recibe atención educativa por alguna de las modalidades establecidas en la política educacional: los círculos infantiles, en los que se educa a 129 811 niños (el 18 % del total) menores de 5 años; las aulas de preescolar de las escuelas primarias, con 108 079 (15 %) niños de 5 y 6 años; y el programa Educa a tu Hijo, en el que se atiende a 479 972 niños (66,8 %) en las edades de 0 a 6 años.

Cobertura de 0 a 6 años



Lo expresado revela el aporte esencial que brinda la aplicación del modelo de atención educativa no institucional (programa Educa a tu Hijo) al cumplimiento del principio de educación para todos desde las edades tempranas.

PRINCIPALES RETOS

— Continuar promoviendo, de forma sistemática, que los elementos básicos que conforman el programa (familia, comunidad y enfoque intersectorial) interactúen de forma integrada y permanentemente, como factor primordial para lograr su sostenibilidad. La ausencia o insuficiente presencia de alguno de ellos repercute desfavorablemente en la consecución del propósito fundamental: el desarrollo integral de la población infantil de 0 a 6 años.

— Propiciar el fortalecimiento de los procesos de capacitación sistemática y diferenciada a todos los involucrados en el programa, especialmente a aquellos que tienen la responsabilidad de orientar directamente a las familias, e incorporar a ello, de forma cada vez más responsable, a los diferentes representantes de organismos e instituciones, atendiendo a sus disciplinas y al carácter integral que deben poseer las acciones formativas.

— Fortalecer el apoyo de los medios masivos de comunicación, tanto para la sensibilización y movilización social de la población, en función de la importancia de la primera infancia y de su atención integral, como para la promoción, mediante mensajes educativos y otras vías, de la preparación de la familia.

— Diversificar y fortalecer, de manera contextualizada, las formas de participación de los padres y del resto de la familia con vistas a brindar una atención de calidad mediante el programa Educa a tu Hijo a los niños con más riesgo de quedar excluidos: los que presentan necesidades educativas especiales, los que son hijos de reclusos, los que viven en zonas rurales y de montaña de difícil acceso, y los que pasan largos períodos en hospitales.

Aprendiendo Juntos: los centros de desarrollo infantil del Frente Popular Tierra y Libertad

Bernardo Aguilar

País: México.

Lugar: Municipios de Monterrey, San Nicolás de los Garza, Escobedo y Ciénega de Flores, en el área metropolitana de Monterrey (Nuevo León).

Institución: Centros de desarrollo infantil del Frente Popular Tierra y Libertad.

Duración: 11 años (el programa fue fundado el 8 de diciembre del año 2000).

Grupo edad de los niños participantes: De 0 a 6 años (junto con los padres).

INTRODUCCIÓN

El programa Aprendiendo Juntos representa una experiencia innovadora no convencional de atención integral y educación temprana a niños de entre 0 y 6 años de edad que viven en comunidades urbanas marginadas, hijos de madres que no cuentan con un trabajo remunerado y que no reciben ningún servicio educativo y asistencial. Esta modalidad *semiconvencional* o *semiescolarizada* ofrece de manera no formal servicios de calidad en las áreas de salud, nutrición, educación, estimulación temprana, psicología y desarrollo comunitario, articulándolos mediante el servicio que brindan los centros de desarrollo infantil (CENDI) del Frente Popular Tierra y Libertad (modalidad escolarizada). Dicho de otro modo, el programa Aprendiendo Juntos se considera una modalidad híbrida de atención al ser organizada, planificada, desarrollada, evaluada y gestionada desde estos CENDI, pero ofrecida fuera del sistema educativo formal a través de capacitación y orientación en la práctica a madres de familia. Estas asisten en un horario determinado con sus hijos a las áreas abiertas del CENDI y realizan la acción pedagógica en sus hogares con el acompañamiento de un facilitador del programa que forma parte de la comunidad.

El propósito es preparar a la familia mediante la acción sistemática y coordinada de un equipo multidisciplinario de especialistas (educadores, médicos, enfermeros, nutricionistas, trabajadores sociales y psicólogos), quienes, a través de procesos de capacitación con clara intención pedagógica, ofrecen herramientas a las madres para que ejerzan su rol de agente educativo de manera consciente y responsable con el fin de contribuir al desarrollo integral, el bienestar y la felicidad de sus hijos. La intervención y asesoría con las madres y sus hijos se organiza y planifica de acuerdo con la edad cronológica y de maduración de los niños. Estos son repartidos en tres grupos: lactantes que asisten dos veces por semanas al CENDI, y maternales y preescolares que asisten una vez por semana al centro y que el resto de los días tienen activi-

dades programadas para realizar en el hogar, orientadas a desarrollar sus capacidades físicas, afectivas, sociales y cognitivas, así como llevar a cabo acciones de salud, higiene, nutrición y recreación con la familia.

El programa responde a los principios de equidad, pertinencia y calidad que los CENDI del Frente Popular Tierra y Libertad imprimen en su oferta de servicios. Se integra en el programa de acción comunitaria junto con otros programas de desarrollo social y humano, como el de educación prenatal Construyendo un Mejor Mañana, el alimentario Rescatando Inteligencias, el de la tercera edad, el de inmunizaciones, y el ecológico y de cuidado ambiental, además de las brigadas médico-asistenciales en la comunidad, cuyas estrategias se complementan y apoyan el saneamiento del contexto social en el que conviven el niño y su familia, permitiendo ejercer una influencia positiva sobre el desarrollo del infante.

Después de casi once años de aplicación del programa, tras analizar los resultados de las evaluaciones que se realizan de manera sistemática (inicial y final) en las diferentes dimensiones del desarrollo de los niños y contrastarlos con la línea base del estudio de investigación de los años 1994-1996 y 2000, y tras la realización de un análisis comparativo en diferentes áreas del desarrollo respecto a los niños que asisten al programa escolarizado del CENDI, se cuenta con evidencias de que un programa no escolarizado de calidad ofrece resultados positivos en relación con los mejores patrones de crianza, participación activa y responsable de los padres, y vínculo con los hijos, que suponen, por tanto, un desarrollo más armónico y aprendizajes en los niños en edades tempranas que representan mayores oportunidades para el futuro.

ANTECEDENTES

¿Qué son los centros de desarrollo infantil del Frente Popular Tierra y Libertad?

Desde 1990, los CENDI del Frente Popular Tierra y Libertad brindan servicios educativo-asistenciales de alta calidad a niños de entre 45 días de vida y 5 años y 11 meses de edad que viven en condiciones sociales marginales. El CENDI cuenta con cinco áreas de atención: pedagógica, médica, psicológica, nutricional y trabajo social, las cuales son coordinadas por un equipo multidisciplinario de especialistas que planifican, organizan y desarrollan estrategias de acción con los niños, sus familias y la comunidad para potenciar el desarrollo integral de los niños.

El proceso docente-educativo del CENDI se articula con la aplicación del programa oficial de educación inicial orientado por la Secretaría de Educación Pública para los grupos de lactantes y maternales hasta final de los 3 años, y el programa de educación preescolar para los grupos preescolares, desde los 3 hasta los 6 años. El programa de educación inicial tiene como propósito contribuir a la formación armónica y el desarrollo equilibrado de los niños durante los años que corresponden a la edad temprana, mientras que el programa de educación preescolar se estructura a partir de las competencias que se espera que logren los niños. En este

sentido, se organizan en seis campos formativos: expresión y apreciación artística, desarrollo personal y social, pensamiento matemático, desarrollo físico y salud, lenguaje y comunicación, y exploración y conocimiento del mundo, que en su conjunto determinan una apropiada maduración y preparación para la escuela primaria y los estudios posteriores.

Los programas oficiales se enriquecen con programas cocurriculares de dibujo y modelado, música, danza, educación física, introducción a las artes marciales, yoga, inglés y computación, que brindan la oportunidad a los niños de penetrar en esferas de su preparación personal que no están comúnmente a su alcance debido a su condición económica y que favorecen un desarrollo armónico. La propuesta del CENDI se complementa con programas extraescolares dirigidos a la familia, como la escuela para padres, y hacia la comunidad, a través del programa de acción comunitaria, orientados a revertir las condiciones sociales negativas que afectan el medio circundante en el que estos niños se desenvuelven.

El desarrollo de un sistema de evaluación integral del desarrollo del niño, el perfeccionamiento de los procesos de capacitación continua del personal docente y el desarrollo de un sistema de gestión de la calidad de los procesos de atención con enfoque en la mejora continua han favorecido que se alcancen resultados positivos en el desarrollo y aprendizaje de los niños durante su permanencia en el CENDI, resultados que se han traducido en mejores competencias sociales y un destacado desempeño escolar en los siguientes niveles escolares de acuerdo con los estudios de seguimiento a egresados que el CENDI realiza cada año. Estos buenos resultados han permitido que el CENDI haya sido reconocido nacional e internacionalmente con veintiséis premios a la calidad, entre los que se destacan cuatro Premios Nacionales a la Calidad, cuatro Premios Iberoamericanos a la Calidad y tres Premios Internacionales Asia-Pacífico de Calidad.

¿Cómo surge el programa Aprendiendo Juntos?

El programa social de atención educativa Aprendiendo Juntos surge como respuesta a las necesidades detectadas en la investigación «Caracterización del desarrollo de los niños de 0 a 6 años de edad de zonas urbanas marginadas en el estado de Nuevo León», realizada por los CENDI del Frente Popular Tierra y Libertad entre los años 1994 y 1996. Este estudio puso de manifiesto que los niños de estas zonas (tanto los que asistían al CENDI como los que no recibían ningún tipo de atención dirigida en la comunidad) tenían serias insuficiencias en materia de salud, nutrición, desarrollo psicológico y pedagógico, situación que era mucho más crítica y aguda en aquellos infantes que no tenían la oportunidad de asistir al CENDI. El análisis de los resultados de la investigación indicaba la necesidad de ejercer una acción orientadora sistemática para lograr dos objetivos: el primero, la modificación de los factores que incidían sobre los niveles de desarrollo de los niños que asistían a los CENDI; y, el segundo, revertir las condiciones que afectaban a los niños de la comunidad que no asistían a ninguna institución educativa.

Para poder alcanzar estos propósitos se redimensionaron los programas extraescolares y de acción comunitaria. Así, por ejemplo, se amplió el alcance del programa de escuela de padres y se sistematizaron las acciones de tipo social y de salud hacia la comunidad; por otro lado, se rediseñó el sistema de evaluación del desarrollo del niño con la introducción de nuevos parámetros e indicadores, y se mejoró el sistema de capacitación del personal, además de iniciar un proceso de aprendizaje sobre las mejores prácticas de intervención educativa en la modalidad no escolarizada, compartiendo experiencias con los círculos infantiles y el programa Educa a tu Hijo de Cuba. Esto último formaba parte de una estrategia general dentro de nuestro plan para implementar un programa de educación por vías no formales.

En el año 2000 se realizó un nuevo estudio comparativo en una muestra seleccionada de CENDI y de zonas comunitarias con vista a valorar los posibles cambios sucedidos en la población infantil tras la implantación de las estrategias. Los nuevos datos revelaron que en la mayoría de los índices de desarrollo se había logrado un cambio favorable en los niños de los centros, mientras que la situación de los niños de la comunidad seguía en los mismos niveles bajos de 1996, aunque en el área del lenguaje se encontraron resultados menos favorables. Así, como respuesta a los hallazgos que evidenciaban las desventajas en que se desenvolvían los niños de los hogares de las zonas urbanas marginadas circundantes a los CENDI, se implementó a partir del 8 de diciembre del año 2000 el programa por vías no formales denominado Aprendiendo Juntos.

¿Cuál es el perfil de las familias del programa Aprendiendo Juntos?

De acuerdo con los resultados de la última evaluación anual (2010) del Área de Trabajo Social, realizada mediante un estudio socioeconómico de las familias de los niños inscritos en el programa Aprendiendo Juntos, podemos observar lo siguiente:

— El 76 % de los padres de familia son menores de 30 años, y casi el 30 % de estos tienen entre 16 y 20 años de edad.

— El 1 % de la población es analfabeta, el 16 % tiene la formación primaria incompleta, el 15 % terminó la primaria, el 14 % tiene secundaria inconclusa, el 24 % finalizó la secundaria, el 6 % concluyó la preparatoria, el 15 % tiene carrera técnica y solo un 9 % cuenta con carrera profesional.

— De los padres de familia, el 43 % tienen empleo formal (empleados, obreros, profesionales y comerciantes); el resto, el 57 %, tienen empleo temporal o informal (trabajo doméstico, albañilería y ambulantaje en la calle).

— El 69 % de las familias se componen por madre y padre que están casados, el 6 % viven en unión libre, el 10 % están separados, el 2 % son divorciados o viudos y el 13 % son madres solteras. En promedio, las familias tienen 2,5 hijos, aunque un 13 % de ellas tienen 4 o 5 niños, y un 3 %, 6 o 7.

— El 85 % de las familias tienen un ingreso mensual menor de 3 200 pesos (equivalente a 290 dólares estadounidenses) y solo un 15 % rebasan esta renta.

— El 76 % tienen viviendas deficientes y un 4 % viven en condiciones deplorables; solo el 20 % tiene viviendas adecuadas. Así mismo, en el 50 % de las viviendas viven dos o tres familias bajo el mismo techo; en un 8 %, cuatro o cinco familias; en el 4 %, seis o siete familias; y en un 1 %, más de ocho familias. Solo el 38 % de las viviendas están habitadas por una sola unidad familiar.

FACTORES DETERMINANTES EN LA CALIDAD DEL PROGRAMA

El programa Aprendiendo Juntos se ha desarrollado teniendo en cuenta una serie de elementos y planteamientos que han actuado como factores determinantes de su éxito. Entre ellos, destacan los siguientes:

— Importancia de los principios de *equidad*, *pertinencia* y *calidad*, lo que implica aceptar que todos los niños tienen el mismo derecho a recibir la misma atención de calidad.

— *Interacción estrecha entre el marco institucional de los CENDI y la vía no formal*, lo que implica el desdoblamiento de esfuerzos para transferir conocimientos y prácticas del ámbito institucional al no formal.

— Se *articulan servicios* de salud, alimentación, formación de hábitos, socialización, estimulación y educación con la orientación de un equipo multidisciplinario (médico, enfermero, psicólogo, trabajador social, nutriólogo y especialista en pedagogía).

— Se cuenta con un *currículo integral* (aprendizaje y desarrollo), pertinente (acorde con el contexto social y cultural), flexible y adaptable (el mismo que se emplea en la modalidad escolarizada), con contenidos relevantes (en relación con la edad) para potenciar el desarrollo cognitivo, físico, social y afectivo y posibilitar aprendizajes.

— El programa es atendido por *personal altamente capacitado*, especialista en sus áreas de acción, el cual es entrenado y recibe capacitación y evaluación sistemáticamente para mejorar su desempeño.

— Se promueve la *acción educativa del hogar*, haciendo a la familia partícipe del desarrollo del programa mediante procesos de sensibilización, información, capacitación, asesoría, acompañamiento y orientación especializada.

— Se apoya en la *escuela de padres* y una *colección de manuales de estimulación temprana* por etapas de desarrollo para orientar y apoyar la formación de los padres de familia.

— Todas *las acciones de intervención y capacitación están debidamente planificadas* de acuerdo con los aprendizajes que se busca favorecer, apoyados por un currículo pertinente, flexible y con contenidos relevantes para la edad de los niños en cada etapa.

— *Se evalúa, mide y monitorea el desarrollo integral de cada niño* a través de indicadores y parámetros del sistema de evaluación institucional.

— Se enfatiza la importancia de la *relación entre neurociencias y educación temprana* al integrar un programa de apoyo proteico para incrementar el consumo de neuronutrientes en la dieta del niño y estimular el sistema sensoriomotor mediante un programa de masaje infantil.

— Se cuenta con *recursos materiales adecuados a la edad* (gimnasio neuromotor, guiñoles, bits de inteligencia, pelotas, juegos de construcción, etc.), además de utilizar el juego y la música como elementos centrales para el desarrollo de las actividades programadas.

— Se apoya en otras estrategias dentro del programa de acción comunitaria para *incidir en el entorno en el que el niño vive* a fin de mejorar sus condiciones de vida, lo que representa un enfoque de desarrollo comunitario más amplio.

FUNCIONAMIENTO DE APRENDIENDO JUNTOS

¿Quiénes participan en el programa?

El programa Aprendiendo Juntos opera a través de la estructura organizativa de los CENDI (modalidad escolarizada) y para su funcionamiento se establecen las funciones particulares de cada puesto. Así, existen promotores y ejecutores que al mismo tiempo son personal del programa escolarizado que desdoblan acciones específicas dentro del programa semiescolarizado o no formal. La directora general es la principal promotora del plan y sobre esta figura descansa la responsabilidad de la asignación de recursos para que este opere. Supervisa el cumplimiento de objetivos particulares y generales, promueve la capacitación del personal, define áreas de oportunidad y encabeza los proyectos de mejora del programa.

Se cuenta adicionalmente con una coordinadora general del programa, que es el enlace entre los directores de cada uno de los trece CENDI y la Dirección General; de esta forma, los recursos económicos, materiales y humanos necesarios para las actuaciones se gestionan y asignan oportunamente. Esta figura facilita también la coordinación entre los promotores y los responsables del área pedagógica para planear actividades anualmente, supervisar la ejecución del programa, garantizar la estandarización de procesos entre los trece CENDI, concentrar las evaluaciones para generar los resultados globales del programa y promover la participación del personal a partir de la evaluación de desempeño y la asignación de incentivos.

Los directores de cada plantel tienen la responsabilidad de actuar como facilitadores del trabajo de los especialistas, educadores y asistentes educativos ejecutores para garantizar la operación efectiva del programa, además de apoyar para la realización del censo poblacional y el despliegue de los programas de acción comunitaria. Esta figura también debe garantizar el uso adecuado de los recursos y funcionar como promotora del programa.

Los especialistas de cada área de servicio (salud, pedagogía, nutrición, psicología y trabajo social) realizan una valoración integral de cada niño al inicio del programa, lo que sirve como diagnóstico de partida que permite conocer las necesidades y particularidades de cada pequeño. Así mismo, son los responsables de monitorear y evaluar periódicamente el desarrollo de cada uno de los menores y llevar a cabo un análisis de las causas de los resultados obtenidos, así como de elaborar un expediente único para cada niño y definir las estrategias de acción que se han de llevar a cabo. También deben ofrecer capacitación a los padres a través de la escuela de padres, asesorar y, en caso de que sea necesario, realizar derivaciones hacia áreas concretas o de trabajo especializado.

De manera particular, podemos decir que el área de psicología se encarga de garantizar un adecuado desarrollo emocional en los niños, y el área de salud lleva a cabo el control del niño sano, realiza acciones preventivas de salud y garantiza la seguridad de los niños durante el programa. Con el mismo propósito de propiciar un adecuado desarrollo físico, el área de nutrición apoya para garantizar un estado de nutrición óptimo y promover un mejor neurodesarrollo de los niños, y el área de pedagogía fomenta una adecuada estimulación y desarrollo cognitivo a través del despliegue de actividades. Por último, el área de trabajo social actúa como enlace con la comunidad y, por tanto, su papel es clave. El trabajador social se encarga de realizar el censo poblacional, promover y difundir el programa hogar por hogar, elaborar el registro de inscripción de los niños, llevar a cabo la credencialización de los niños, hacer el registro del control de asistencia e incentivar la participación de los líderes comunitarios en el programa.

El rol del promotor y del ejecutor o educador

Como se mencionó anteriormente, el programa depende de dos figuras importantes que realizan funciones clave: los promotores y los ejecutores. Los *promotores* capacitan, orientan y supervisan el trabajo de los ejecutores, y realizan la tarea de sensibilizar sobre la relevancia de participar activa y conscientemente en la educación de los hijos, algo que se hace mediante reuniones con los líderes comunitarios y visitas a cada hogar. De esta forma, además de motivarlos para que participen en el programa, despliegan estrategias para garantizar la continuidad de los niños que ingresan. Son promotores como tales los directores y los especialistas, sobre todo el trabajador social. Los ejecutores, por su parte, son los educadores y asistentes educativos que despliegan las actividades del programa con los padres. Se selecciona y capacita a una persona por grupo, y este puede variar en tamaño desde los 20 hasta los 45 niños más su respectiva mamá o papá. Cabe mencionar que, para los efectos del programa, los especialistas son considerados también como ejecutores, ya que a través de la orientación a los padres enriquecen los aprendizajes adquiridos.

Los *ejecutores* o *educadores* tienen un rol protagónico en el desarrollo del programa. Son recreadores de cultura, generadores de transformación social y constructores de conocimientos. Su

rol es de liderazgo, agentes de cambio y articuladores con otros agentes y la comunidad, y sus funciones son:

— Promover, dinamizar y encauzar el cambio de actitud de los adultos frente a los niños para mejorar sus condiciones de vida.

— Desarrollar un trabajo educativo que respete la pertinencia y los valores culturales de la comunidad.

— Participar de manera comprometida y responsable en las acciones de desarrollo social y educativo de los niños, los padres de familia y la comunidad.

— Garantizar la capacitación adecuada, de calidad y permanente de la familia.

— Ejecutar su labor en coordinación con otros agentes, como los líderes de la comunidad.

Integración de los padres de familia y la comunidad

El rol de la familia en el proceso educativo del programa Aprendiendo Juntos es trascendental. La familia representa el medio para propiciar y garantizar el desarrollo del niño y su interrelación con la comunidad, además de ser un entorno de enormes potencialidades educativas que aumenta su dimensión educadora en la medida en que se lo informa y capacita para ejercer su función con mejor calidad. No se puede olvidar que las conductas, los hábitos y los patrones de crianza de los padres y la familia extendida tienen gran influencia e impacto en el desarrollo de los niños.

En virtud de este planteamiento, el CENDI busca responder a las necesidades específicas de los padres en relación con la crianza de sus niños. Así, se valoran sus conocimientos y prácticas al respecto a la hora de capacitarlos a través de la escuela de padres, las asesorías por parte de especialistas y la orientación a través de una serie de manuales de estimulación temprana que les permiten continuar el trabajo con sus hijos en sus hogares.

Se entiende la participación de la familia y la comunidad como un concepto dinámico que abarca una serie de compromisos y vivencias, de roles y funciones significativas relacionadas con la atención de los niños que se promueven a través de las acciones que son planeadas para el programa y cuentan con el apoyo del equipo multidisciplinario. Esta presencia de la familia y la comunidad en el programa implica una serie de valores y actuaciones, como la comunicación activa, la autogestión de la comunidad, la relevancia cultural y el compromiso, la concertación y la complementariedad entre los actores sociales, con el fin de fortalecer las capacidades de las familias orientadas a mejorar la crianza de sus hijos y garantizar su protección y desarrollo integral.

Organización y despliegue del programa Aprendiendo Juntos

El programa tiene como objetivo preparar a las familias con hijos de entre 0 y 6 años que no asisten a ninguna institución educativa para asumir la responsabilidad de orientar y conducir

un proceso educativo en el hogar, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los pequeños, un adecuado cuidado y la posibilidad de alcanzar un desarrollo armónico en sus hijos.

La atención a los niños se canaliza a través de *dos modalidades*:

a) *Individual:* La atención se presta por parte de la familia en el hogar mediante la orientación que reciben del educador (ejecutor) y la instrucción recogida en una colección de manuales de estimulación temprana y educación.

b) *Grupal o conjunta:* Se presta por parte de la familia y el educador en los patios del CENDI mediante el intercambio de experiencias con otras familias y la orientación directa del ejecutor.

El objetivo de las *actividades conjuntas* orientadas por el educador, el enfermero y, en diferentes momentos, los especialistas es influir de manera positiva en el desarrollo de los niños mediante la transmisión a los padres de conocimientos científico-prácticos que los doten de herramientas útiles para el ejercicio de su rol de agentes educativos, responsables directos de la crianza de sus hijos. Los padres aplicarán en el hogar lo aprendido en la actividad conjunta desarrollada en el CENDI, una vez que se los ha sensibilizado sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo y se los ha orientado sobre lo que deben lograr los niños de acuerdo con su edad y cómo realizar correctamente dichas actividades. Para alcanzar una mayor efectividad es imprescindible la asistencia continua de los miembros de la familia (la madre por lo regular) a las actividades conjuntas y un seguimiento del trabajo realizado en el hogar, por lo que el ejercicio de sensibilización es permanente y el trabajo de coordinación y monitoreo es fundamental.

El programa tiene una duración de diez meses en cada ciclo. Se inicia en febrero y acaba en noviembre. En lo que respecta a la atención grupal, los niños asisten junto con sus familias al CENDI y se organiza de la siguiente manera: los lactantes acuden dos veces a la semana en sesiones de una hora y media, y los maternales y preescolares realizan una sesión a la semana también de noventa minutos.

	NIVELES DE ATENCIÓN	TIEMPOS	RECURSOS
Lactantes	45 días-3 meses 3 meses-6 meses 6 meses-9 meses 9 meses-12 meses	**Lunes y jueves** 10-11:30 h (turno matutino) 15-16:30 h (turno vespertino)	Material didáctico y de oficina Gimnasio neuromotor Instrumentos de medición Insumos y complementos nutricionales Mobiliario y equipo Expediente único Recursos económicos Recursos humanos Inmunizaciones
Maternales	1 año-2 años 2 años-3 años	**Martes** 10-11:30 h (turno matutino) 15-16:30 h (turno vespertino)	
Preescolares	3 años-4 años 4 años-5 años 5 años-6 años	**Miércoles** 10-11:30 h (turno matutino) 15-16:30 h (turno vespertino)	

En la realización de las actividades conjuntas se contemplan cuatro momentos fundamentales:

1) El *momento inicial*, en el que el educador (ejecutor) da la bienvenida al grupo y realiza una puesta en común para platicar sobre las actividades orientadas para el hogar y conocer cómo se están realizando dichas actividades con los niños y qué materiales utilizan. Por otra parte, se les informa sobre los ejercicios que se van a realizar con los niños durante la sesión y qué aspectos del desarrollo se favorecerán (lenguaje, motricidad, percepción u otros), y se conversa sobre los medios que se van a utilizar, explicándoles cómo deben participar y apoyar a sus hijos.

2) El *momento de desarrollo de la actividad*, en el que el educador (ejecutor), de manera entusiasta, desarrolla con los niños los contenidos programados, utilizando el juego y la música como elementos esenciales de la actividad. Es este el momento en el que el ejecutor tiene la oportunidad de observar y evaluar la forma en que los niños realizan las actividades, cómo se expresan, cómo se relacionan, cuáles tienen dificultades y cuáles demuestran una buena estimulación en el hogar, lo que revela la sistematicidad del trabajo en la familia.

3) El *momento de valoración de la actividad y capacitación especializada*, en el que el ejecutor pone en marcha una puesta en común mediante la que se intercambian con las familias las impresiones sobre la actividad de la sesión. En conjunto, analizan lo que observaron, qué les pareció y cómo pueden continuarlo en el hogar, y se les orienta sobre otras actividades que pueden hacer, con qué recursos (fundamentalmente en el hogar), y también cómo elaborar algunos otros materiales necesarios para realizar determinadas actividades. Si se considera necesario o si es requerido en este momento, el ejecutor podrá brindar orientación individual.

   A continuación se lleva a cabo la escuela de padres, en la que un especialista (médico, nutriólogo, psicólogo, trabajador social o jefe de área pedagógica) desarrolla un tema previamente planificado y preparado para la sesión de acuerdo con las necesidades de la familia. En este momento, una vez al mes, se realiza la distribución del complemento proteico en polvo y se brinda orientación a los padres sobre cómo deben utilizarlo y cuáles son los beneficios para sus hijos.

4) Finalmente, el *momento de despedida*, en el que el educador, partiendo de una canción o rima infantil, propicia un encuentro afectivo de la madre con su hijo y se estimula el compañerismo entre las madres participantes mediante el saludo y la despedida.

Consideraciones para el desarrollo correcto de la actividad conjunta

Durante la ejecución de la actividad conjunta, el papel del educador o ejecutor es el de orientar, facilitar y supervisar la ejecución de las actividades. El educador revisa con anticipación la planificación para prever los materiales o recursos que se van a utilizar y las acciones que se

deben abordar con las familias, a fin de lograr el correcto desarrollo del encuentro, algo que es evaluado por todo el grupo al finalizar la actividad.

El educador registra al finalizar cada encuentro sus observaciones sobre el desarrollo que han alcanzado los niños y la participación de las familias, así como el cumplimiento de las tareas encomendadas para el hogar. De esta forma, se va monitoreando para la evaluación inicial y final de cada niño que participa en el programa.

Ejes de acción

— Enlace con el equipo multidisciplinario y los programas CENDI.

— Enlace con la comunidad a través de los padres participantes y los líderes de la comunidad.

— Planificación de las actividades pedagógicas de acuerdo con la edad y las necesidades del grupo.

— Seguimiento y evaluación de los programas educativos.

— Seguimiento, evaluación y control de la salud de los niños.

— Seguimiento y evaluación del estado nutricional de los niños.

— Seguimiento y evaluación del desarrollo emocional y la motricidad de los niños.

— Seguimiento y supervisión de la ejecución del programa.

En el caso particular del grupo de lactantes, hay que tener en cuenta las siguientes consideraciones:

— La planeación y ejecución del trabajo en esta etapa se organiza en seis subgrupos (de 0 a 3 meses, de 3 a 6 meses, de 6 a 9 meses, de 9 a 12 meses, de 12 a 15 meses y de 15 a 18 meses), sin perder de vista que es en este ciclo de la vida de los niños en el que se produce más rápido el crecimiento y el desarrollo.

— Se realizan cambios a las actividades conjuntas propuestas en correspondencia con las características de cada subgrupo.

— La actividad conjunta, en el segundo momento, incluye el desarrollo de las actividades propuestas, posteriormente el módulo y, por último, el masaje infantil.

— Las actividades propuestas se repiten en las dos sesiones de la semana. En la primera se orienta y trabaja, y en la segunda el ejecutor verifica si realmente la familia realiza correctamente la actividad en el hogar.

— Para la ejecución exitosa de la actividad conjunta, cada ejecutor selecciona a una madre responsable en cada subgrupo para instruirla con las actividades que deben reali-

zarse en su equipo, en la actividad del CENDI y en el hogar, así como sobre los materiales que deben presentar en la próxima actividad. Así se favorece el trabajo conjunto.

EVALUACIÓN DEL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO DEL PROGRAMA APRENDIENDO JUNTOS

Desde el inicio del programa Aprendiendo Juntos se realiza una valoración diagnóstica de cada niño en las diferentes dimensiones de su desarrollo, lo que permite conocer cómo avanza cada uno y orientar el diseño de estrategias con la familia. También se detectan las necesidades específicas de estas y se diseña y planifica la capacitación por parte de los especialistas. A continuación se describen los instrumentos, indicadores y áreas de aplicación con los que se evalúa a los niños del programa Aprendiendo Juntos, tanto al inicio como al final del ciclo escolar.

ÁREA	INSTRUMENTOS	INDICADORES	ÁREAS DE APLICACIÓN
Pedagogía	Currículum Carolina	• Área personal • Área social • Área ambiental • Dimensión afectiva, social, intelectual y física	Lactantes Maternales Preescolares
Medicina	Índice de salud	• Vías de nacimiento • Edad gestacional • Inmunizaciones • Condiciones al nacer • Antecedentes personales	Lactantes Maternales Preescolares
Nutrición	Evaluación del estado nutricional	• Tres parámetros: — Peso-talla — Circunferencia braquial — Circunferencia cefálica	Lactantes Maternales Preescolares
Psicología	Brunet-Lezine, 0-30 meses Brunet-Lezine Despistaje grueso	• Coeficiente de desarrollo (lenguaje, coordinación, razonamiento, área postural)	Lactantes Maternales Preescolares
Trabajo social	Estudio socioeconómico	• Ingreso conyugal, estado civil, edad, escolaridad, ocupación y servicio médico, número de hijos, hacinamiento, materiales de vivienda, tenencia, transporte	Lactantes Maternales Preescolares

Algunos hallazgos en la evaluación del programa

De acuerdo con el sistema de evaluación del desarrollo integral del niño presentamos los resultados de un estudio comparativo entre los niños de 0 a 24 meses con más de ocho meses de asistencia a los programas implementados por vía no convencional, por un lado, y por la vía institucional, por otro. Se evaluaron en las áreas de pedagogía y desarrollo general, y en el ámbito de la salud se evaluó el estado nutricional del niño y el índice de salud. En el área de pedagogía, por su parte, se evaluó el desarrollo general en las dimensiones cognitivas, de comunicación, desarrollo social y autonomía, motricidad fina y motricidad gruesa. Los resultados indican que un porcentaje significativo de los niños en los dos grupos presentan un nivel de desarrollo adecuado (por encima del 80%), y en varios casos por encima de su edad cronológica.

Es significativo que en algunas de las dimensiones evaluadas los niños atendidos por la vía no convencional logran mejores resultados que los atendidos por la vía institucional. Por ejemplo, en el área de comunicación y motricidad gruesa, los niños del programa Aprendiendo Juntos alcanzan mejores resultados que los del programa escolarizado del CENDI. Por otra parte, al comparar los resultados de la motricidad fina, los niños del programa escolarizado muestran mejor desarrollo. Por último, en el aspecto cognitivo y de socialización se reflejan niveles de desarrollo similares en ambos grupos. Lo anterior refuerza la idea de que tanto las modalidades de atención convencionales como las no convencionales tienen mucho que aportarse entre sí.

LECCIONES APRENDIDAS

Los resultados comparativos del programa no convencional Aprendiendo Juntos frente al programa escolarizado sugieren que:

— Las habilidades mejoradas en los niños —en grado y número de áreas— están directamente relacionadas con la continuidad del niño en el programa, y la frecuencia con la que la madre o el padre asisten a la actividad conjunta y siguen las actividades en el hogar.

— La combinación de las intervenciones de educación y nutrición produce mejores resultados que cualquiera de ellas por separado.

— La formación inicial del personal a cargo del programa y su capacitación continua son factores clave de la calidad del programa.

— El seguimiento, monitoreo y evaluación del desarrollo del niño, la evaluación del desempeño del docente y la valoración continua del programa permiten el aprendizaje y la mejora de los procesos de atención.

— La acción planeada, dirigida y asistida de forma sistemática y la continuidad de las acciones a través del apoyo de los padres tiene un efecto potenciador en los resultados esperados.

— La gestión integral de la calidad en los programas de atención no convencionales ofrece la posibilidad de orientar la mejora de los resultados de desarrollo y aprendizaje a través del diseño, la evaluación y la mejora de los procesos de atención.

— Integrar el suministro de servicios de salud y nutrición con los servicios de educación infantil mejora la relación entre los costes y la efectividad.

ANEXO

Descripción general de las actividades propuestas según el grupo de edad

Lactantes y maternales	
Áreas del desarrollo	**Actividades**
Desarrollo físico-motor	Preparación de las familias para que estimulen en sus hijos el desarrollo sensoriomotor a través de las siguientes actividades: • Empleo del gimnasio neuromotor y la creación de instrumentos que lo sustituyan en el hogar. • Aplicación de masajes en las diferentes partes del cuerpo empleando la técnica orientada. • Juegos motrices. • Estimulación de la motricidad fina según las actividades propuestas en la planificación.
Comunicación	Preparación de las familias para que estimulen en sus hijos la comunicación a través de las siguientes actividades: • Fomentar el gorjeo, el balbuceo, el silabeo y el uso del lenguaje. • Desarrollar conversaciones con el bebé. • Uso de guiñoles. • Imitación del lenguaje del bebé para reforzarlo. • Narración de cuentos. • Audición de música infantil y cantos individuales por parte de la familia. • Escenificaciones. • Dramatizaciones.
Cognitivo	Preparación de las familias para que estimulen en sus hijos los patrones sensoriales: el color, la forma, el tamaño, la textura, la temperatura y la relación espacial a través de actividades propuestas en la planificación.
Socioafectivo	Preparación de las familias para que estimulen en sus hijos el desarrollo socioafectivo a través de las siguientes actividades: • Hablarle cariñosamente en todo momento. • Emplear un tono de voz afable y amable. • Reconocimiento de sí mismo a través del uso del espejo, fotos y la descripción de las partes de su cuerpo. • Reconocimiento de su familia de forma personal, por medio de fotos, el uso de guiñoles y el reconocimiento de su voz. • Desarrollo de juegos sociales, como rondas y juegos simbólicos y motrices, para lograr la integración de los niños a los diferentes grupos. • Desarrollo de sentimientos de amor y cuidado por la naturaleza y el medio ambiente. • Otras actividades propuestas en la planificación.

Preescolares	
Campos formativos	**Actividades**
Personal social	Preparación de las familias para que estimulen en sus hijos el desarrollo personal social a través de las siguientes actividades: • Juegos musicales y tradicionales rescatando el folclore mexicano. • Realización de escenificaciones y dramatizaciones de cuentos infantiles. • Reconocimiento de sí mismo a través de dibujos, pláticas y descripciones. • Acciones para que los niños aprendan a regular su conducta y comportamiento. • Aprender a dar cumplimiento a una rutina de vida. • Realización de excursiones, convivencias y posadas. • Otras actividades propuestas en la planificación.
Lenguaje y comunicación	Preparación de las familias para que estimulen en sus hijos el desarrollo de su lenguaje a través de las siguientes actividades: • Conversaciones o pláticas. • Relatos de la vida cotidiana. • Actividades relacionadas con él hábito de la lectura. • Realización de diversos trazos que sirvan de base para la preparación a la lectura de los niños. • Desarrollo de cantos, poesías, rimas y trabalenguas. • Escenificaciones. • Dramatizaciones. • Otras actividades propuestas en la planificación.
Pensamiento matemático	Preparación de las familias para que estimulen en sus hijos el pensamiento matemático a través de las siguientes actividades: • Reafirmar el conocimiento y la denominación de los diferentes patrones sensoriales. • Reconocer los patrones sensoriales en el medio que lo rodean. • Inicio y reconocimiento del símbolo del número. • Inicio del conteo. • Plantear situaciones didácticas que los lleve a resolver sencillos problemas matemáticos. • Juegos de dominó en los que las fichas los lleven a reconocer la cantidad de elementos. • Comparar conjuntos de igual y diferente cantidad de elementos. • Acciones para trabajar las diferentes medidas: largo-ancho, alto-bajo, ancho-angosto, el peso de los objetos. • Otras actividades propuestas en la planificación.

Preescolares (*Continuación*)	
Campos formativos	**Actividades**
Exploración y conocimiento del mundo natural y social	Preparación de las familias para que estimulen en sus hijos el conocimiento del mundo natural y social a través de: • El cuidado del medio ambiente. • El amor y el respeto por los animales domésticos y salvajes. • El reconocimiento de los animales domésticos y salvajes: modo de vida, hábitat, alimentación, reproducción y características propias de cada uno. • El cuidado de las plantas. • Ejecución de sencillos experimentos. • Reconocimiento de los símbolos patrios, la bandera y el himno, así como el escudo y el himno de su estado. • Reconocimiento de los principales héroes de la patria. • Otras actividades propuestas en la planificación.
Desarrollo físico y salud	Preparar a la familia para que estimule en sus hijos el desarrollo físico y la salud a través de las siguientes actividades: • Juegos motrices que estimulen el desarrollo de las diferentes partes del cuerpo. • Desarrollo de competencias de habilidades físicas, de forma individual o por equipo. • Empleo del gimnasio neuromotor. • Paseos y excursiones en las que el niño pueda realizar ejercicios al aire libre. • Juego con diferentes implementos deportivos propios para la edad. • Pláticas sobre la importancia del cuidado de la salud y la realización de los ejercicios. • Enseñar a los niños empleando diferentes técnicas (láminas, rompecabezas, libros infantiles, entre otros) cómo evitar accidentes en el hogar y en la calle, principios de educación vial, etc. • Realización de juegos simbólicos para que imiten a médicos y enfermeros, destacando la importancia de su labor. • Realización de juegos sobre los distintos alimentos que deben ingerir y cómo ingerirlos. • Conversaciones sobre el daño que ocasiona la ingestión no adecuada de alimentos. • Realización de escenificaciones para el cuidado de la higiene personal. • Otras actividades propuestas en la planificación.

Preescolares (*Continuación*)	
Campos formativos	**Actividades**
Apreciación y educación artística infantil	Preparar a la familia para que estimule en sus hijos el desarrollo físico y la salud a través de las siguientes actividades: • Enseñanza de canciones infantiles a los niños. • Realización de juegos musicales insistiendo en el rescate de los juegos tradicionales. • Enseñar a los niños a cantar de forma individual y colectiva, empleando una correcta postura y el uso de la voz para no dañar sus cuerdas vocales. • Desarrollo del oído musical a través de la audición de música grabada, el sonido que producen los diferentes instrumentos musicales y los sonidos del medio, entre otros. • Realización de bailes típicos mexicanos, organizados de forma individual, en dúos y colectivos. • Enseñar a los niños a expresar plásticamente sus ideas, vivencias y sentimientos empleando diferentes técnicas, como el modelado, el dibujo, la pintura, etc. • Enseñar a utilizar los diferentes materiales gráfico-plásticos, como la plastilina, la masa, la masilla, los lápices de colores, las crayolas, los pinceles, las esponjas y los dedos, entre otros. • Iniciar la enseñanza de la apreciación de las obras de arte. • Visitas a museos, teatros, galerías, exposiciones y cines. • Trabajar con materiales de la naturaleza y reciclables. • Realización de trabajos plásticos en equipos, organizar exposiciones, decorados del local. • Otras actividades propuestas en la planificación.

Espacios educativos desafiantes en educación infantil

Espacios educativos desafiantes en educación infantil

Verónica Romo

La educación parvularia, en su larga trayectoria como etapa primera de la educación de los niños, ha generado diversos saberes que la pedagogía y los procesos educativos en general podrían adoptar como sustento teórico-prácticos de su quehacer. Entre los conocimientos de gran interés que se gestan en este nivel educativo están aquellos referidos a la relevancia del ambiente que rodea a los educandos. Las experiencias que se presentan a continuación dan cuenta de formas diversas en que las ideas de ambiente educativo desafiante, generador de aprendizajes significativos para un desarrollo integral y armónico, pueden ser desarrolladas. En esta introducción se hace referencia a algunos conceptos que emanan del saber pedagógico del nivel y que se aprecian en las experiencias presentadas.

EL CONCEPTO DE AMBIENTE

Resulta interesante discutir brevemente la procedencia del concepto *ambiente*, que parece estar relacionado estrechamente con las disciplinas geográficas. Así, Barceló (1984) efectúa un análisis conceptual de medio ambiente desde la ciencia geográfica, relacionándolo con un aspecto territorial-físico. Díaz Pineda (1988), por su parte, entiende que el concepto ha de ser enriquecido con los aportes de la ecología, lo que supone ampliar el campo de visión relacionando la cuestión físico-ambiental con aspectos estructurales sociales y humanos, así como con diversas entidades complejas que configuran la biosfera, y destacando la relación de interdependencia entre unos elementos y otros. Es Caldwell (1993) quien indica cómo esta perspectiva ecológica permite afrontar la temática ambiental desde una mirada integradora de variables físicas, humanas, sociales e incluso históricas, necesaria para concebir la idea de un medio ambiente complejo y holístico. Desde esta mirada que ofrece la geografía, parece interesante pensar en la posible diferencia entre espacio, aparentemente referido solo al entorno físico, y ambiente, concepto que se muestra más integrador.

EDUCACIÓN

La educación puede ser comprendida como el proceso en el que se busca desarrollar de forma completa a una persona para promover su integración social crítica buscando siempre el bien común (Read, 1948; Sacristán, 1996); o, en otras palabras, se busca humanizar en profundidad a las personas para transformarlas en seres humanos participativos, gestores de su aprendizaje y desarrollo, atentos al bien común de todos los habitantes del planeta. En consecuencia,

entendida así la educación, el concepto de ambiente en este proceso deberá relacionarse con los aspectos físicos, sociales y humanos que configuran el espacio-tiempo holístico en que un ser humano vivencia experiencias diversas que le permiten con más o menos facilidad generar aprendizajes que favorecen su desarrollo integral. En síntesis, un ambiente promotor de aprendizajes, desafiante y significativo, es un concepto integrador de elementos que abordan al ser humano como un todo en su diversidad.

En esta misma línea, Freire (1970) plantea con claridad el concepto de *humanización* y lo asocia a lo que él llama la *educación dialógica*, problematizadora. La verdadera educación puede entonces ser concebida como un acto de humanización, esto es, un acto en que los seres humanos problematizan su mundo real y práxico con el objetivo de ser cada día mejores personas en sus relaciones con los otros y el mundo, y así encontrarle sentido. No parece que este planteamiento se aleje de los de grandes precursores de la educación parvularia, como Juan Amos Comenio. Cuando Comenio (en Aguirre, 1993) sostiene que los niños, así como los jóvenes, deben ser educados sin violencia, permitiéndoles encontrar la belleza del mundo y conduciéndolos en una cultura de paz, está proponiendo que hay que educar para encontrar un sentido humanitario a la vida y las acciones humanas.

HACIA UNA DEFINICIÓN DE AMBIENTE DESAFIANTE

Es posible entonces plantear que un ambiente educativo o de aprendizaje desafiante y significativo es aquel que contribuye a un desarrollo integral y a una inserción social crítica en aras del bien común. El conjunto de elementos que componen este ambiente de aprendizaje favorece, por tanto, la construcción de un aprendizaje nuevo e integral que permite el avance del pensamiento hacia formas más complejas, y potencia formas de interacción más profundas y cooperativas (Otálora, 2007).

Los elementos que componen un ambiente educativo son entonces, al menos, los siguientes:

- Un espacio determinado con ciertas características éticas y estéticas: el espacio permite la exploración con seguridad y comodidad a todos los usuarios (características de luminosidad y sonoridad ambiental, espacios adaptados para las discapacidades: elemento ético) y se puede buscar una unidad de color y forma para lograr una imagen espacial armónica (elemento estético). Un espacio que se abre más allá del aula.
- Un agente educativo mediador de pensamientos e interacciones sociales, siempre con un espíritu lúdico y expresivo libre y respetuoso.
- Una intención educativa clara y compartida, desafiante y motivante.
- Un conjunto de recursos culturales y naturales que invitan al aprendizaje.
- Una forma comunicativa dialogante y analógica, respetuosa y horizontal.

— Una organización espacial y temporal compartida y diversa, pertinente para el aprendizaje que se busca, que acoja la diversidad de inteligencias y estilos de personas en el aula, que permita a cada niño volver sobre los recursos y cuestionamientos cuantas veces necesite y de las formas que desee.

ESTRATEGIAS DE DISEÑO DE AMBIENTES DESAFIANTES

En el intento de buscar estrategias para el diseño e implementación de ambientes desafiantes y significativos para el aprendizaje y desarrollo integral es posible remitirse a los grandes precursores de la educación parvularia o infantil. Es así como se puede establecer que entre los saberes pedagógicos que legaron se aprecian las sugerencias para el desarrollo de estos ambientes educativos integrales y desafiantes:

— Comenio identificaba ya como un requisito abrir el ambiente más allá de las aulas.

— En Fröbel se aprecia la necesidad de incorporar el juego en las propuestas de utilización de los recursos de este ambiente para promover aprendizajes significativos.

— Montessori determina la necesidad de instalar recursos desafiantes que inviten a diversos usos y análisis, así como a la autonomía.

— Las hermanas Agazzi plantean la necesidad del orden y de los elementos de la cotidianidad hogareña en el ambiente, lo que invita a compartir y respetar a los otros a través del aseo y el orden tanto en el espacio físico como en el tiempo y las rutinas.

— Decroly establece con gran claridad la necesidad de la globalización de los recursos y estrategias metodológicas que se vayan a utilizar, siempre en torno a temas de interés del grupo de niños.

Junto a los grandes y visionarios precursores de la educación es posible apreciar ciertas condiciones de estos ambientes educativos que emanan de las propuestas de educadores diversos del siglo XX: Foucault (2002) y la necesidad de ambientes flexibles, consensuados, que no impongan rigidez a los cuerpos ni la libertad; Freire (2002) y la necesidad de ambientes educativos problematizadores en los que nadie es oprimido ni opresor, ambientes en que el diálogo horizontal y basado en la fe y el amor profundo por el ser humano están siempre presentes; Bourdiez (2002) y Giroux (1998) y la necesidad de generar ambientes inclusivos, sin una violencia simbólica que adopte verdades únicas y, por ende, discriminadora; y desde los estudiosos de la creatividad, la necesidad de gestar ambientes libres de bloqueos de la sensibilidad humana tan propia y presente en niños, libres de bloqueos a la percepción, a la expresión sana de sentimientos y pensamientos. Tampoco hay que olvidar, en el siglo XXI, la virtualidad, algo que se puede incorporar en estos ambientes para enriquecerlos aún más.

PROPUESTAS DE AMBIENTES EDUCATIVOS ENRIQUECEDORES

Es posible, sin duda, profundizar en estas facetas de un ambiente educativo desafiante; pero para esta presentación puede considerarse suficiente, puesto que las experiencias que se muestran a continuación ejemplifican magistralmente estas condiciones antes enumeradas.

En efecto, la propuesta de generación de un ambiente comunitario narrado por Elizabeth Ivaldi muestra una experiencia altamente enriquecedora en la que todos los integrantes de una comunidad en Montevideo aprenden y se desarrollan a través de las obras de arte generadas por los niños. Si se recuerda que el arte y el juego, lo lúdico y lo estético, están muy próximos, se puede apreciar en esta propuesta una valoración profunda de los diversos criterios antes mencionados: generación de espacios éticos y estéticos en los que el juego y el arte, lo lúdico y lo estético, tan próximos y naturales en la infancia, están fuertemente presentes; un ambiente educativo en el que la diversidad de toda una comunidad se manifiesta con claridad; una evidente intención educativa de verdadera humanización de todos los involucrados; y recursos culturales y humanos patentes y significativos.

La propuesta narrada por Ana M. Hernández, Liliana Ruiz e Irma Zúñiga, desarrollada en comunidades de Costa Rica, expone otras posibilidades de ampliación y enriquecimiento de un ambiente educativo, empleando esta vez la promoción del cuidado del medio ambiente natural como intención educativa. Se generan así diversas propuestas, como el mariposario, el proyecto de guardianes del medio ambiente, el arte y el reciclaje. En todas las propuestas que se narran se aprecian los criterios que hacen de un ambiente educativo un espacio-tiempo y de recursos humanos y naturales de alta significatividad: diversidad, integralidad, lúdica y, sin duda, estética.

No cabe duda de que la generación de ambientes educativos desafiantes y significativos es una exigencia hoy en día a la luz de un mundo globalizado con alta presencia de diversidad humana, con peligros ambientales claros, en el que no siempre los Estados parecen tener una conciencia clara de la necesidad de ofrecer en la infancia estos ambientes desafiantes, lúdicos, éticos y estéticos que nada tienen que ver con ambientes escolarizantes o, como diría Paulo Freire, de promoción de una educación bancaria. Las experiencias que se presentan a continuación pueden ser un impulso inspirador para muchos profesionales de la educación parvularia que buscan educación humanizadora y dialógica, de ambientes, por tanto, abiertos, lúdicos, desafiantes, diversos, éticos y estéticos.

Diálogos con el entorno

Elisabeth Ivaldi

País: Uruguay.
Lugar: Montevideo (barrio de Malvín Alto).
Institución: Jardín de infantes número 311 (del Consejo Nacional de Educación Inicial y Primaria, Administración Nacional de Educación Pública).
Duración: De marzo a diciembre de 2010.
Grupos de edad de los participantes: 5 años.

INTRODUCCIÓN

Las experiencias que se relatan a continuación se llevaron a cabo en dos grupos de niños de 5 años pertenecientes a un jardín de infantes público ubicado en un barrio popular de Montevideo, capital de Uruguay. Se enmarcan en un proyecto de trabajo titulado Diálogos con el Entorno, diseñado con el propósito de enriquecer las interacciones entre los niños, los lugares que habitan y su comunidad de pertenencia. Estas actividades formaron parte de proyectos de largo alcance que se desarrollaron durante el período de un año.

El jardín de infantes en el que se desarrollaron ambas propuestas se encuentra ubicado en la ciudad de Montevideo, en el barrio Malvín Alto, una zona densamente poblada, emplazada en el seno de varios complejos residenciales y en la cercanía de varios asentamientos. El nivel socioeconómico de la mayoría de las familias es bajo, con problemáticas sociales importantes, entre las que se encuentran altos índices de drogadicción, alcoholismo y violencia. Allí predominan los edificios de apartamentos, numerosos locales comerciales y calles con mucho tránsito. Los alumnos que concurren al jardín de infantes viven en la zona, esencialmente en apartamentos de tamaño reducido, agrupados en bloques de edificios simétricos y monocromáticos.

La experiencia se desarrolló en un ámbito de educación formal: el jardín de infantes número 311, perteneciente al Consejo de Educación Inicial y Primaria, de la Administración Nacional de Educación Pública[1].

CONOCER, TRANSFORMAR, RECREAR

El entorno urbano en que habitan los niños del jardín de infantes es producto del gran crecimiento de la ciudad a lo largo del siglo XX. Los edificios, concebidos como solución residencial, nuclean una alta densidad de población. Las fachadas de las viviendas son iguales, simétricas

[1] Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Inicial y Primaria (www.cep.edu.uy).

e impersonales, sin elementos decorativos y con predominio de la línea recta. Los volúmenes de los edificios poseen una geometría perfecta, fueron realizados con materiales altamente industrializados (hormigón armado) y prefabricados en serie.

El complejo residencial Malvín Alto, en Montevideo, y su entorno urbano.

La propuesta pedagógica del jardín de infantes número 311 se basa en la pedagogía de la escucha, el respeto por el interés de los niños, aprender jugando, jugar aprendiendo, la elaboración de proyectos de trabajo, la planificación participativa entre docentes, niños y familias, y la concepción del ambiente como educador. La implementación de esta propuesta educativa en un entorno urbano que no prioriza la dimensión humana de quienes lo habitan, especialmente los niños, determinó, para el equipo docente, la necesidad de profundizar en experiencias de relacionamiento con el espacio, el ambiente y el entorno de pertenencia.

El acercamiento a la teoría y a la obra del arquitecto y artista plástico Friederich Hundertwasser (1928-2000)[2] resultó fundamental para hacer más compleja y enriquecer la mirada de los pequeños habitantes del barrio, permitiéndoles proyectar una deconstrucción y reconstrucción activa del entorno en que viven. La observación activa del paisaje que rodea al jardín de infantes, junto con la apreciación de la obra visual y plástica de Hundertwasser, promovió el ingreso del entorno urbano en la institución y las aulas para que fuera conocido, reconocido, transformado y recreado mediante la aplicación de los múltiples lenguajes.

URBANIDAD REINVENTADA

Una salida creativa al punto muerto al que ha llegado la planificación urbana.

Harry Rand (2007)

A partir de las vivencias generadas mediante la observación activa del entorno y la apreciación artística, los niños de los dos grupos comenzaron a plantearse la posibilidad de recrear el espacio en el que habitan. Dicha recreación se realizó en el marco de proyectos de largo alcan-

[2] Friederich Hundertwasser (Austria, 1928-Nueva Zelanda, 2000), arquitecto y artista plástico contemporáneo con producciones en las áreas de la pintura, la escultura y el diseño de edificios (www.hundertwasser.at).

ce en los que los docentes planificaron sus intervenciones desde la interdisciplinariedad. La lengua oral y escrita, la matemática, las ciencias sociales y naturales y la educación artística fueron abordadas en forma globalizada y en actividades con significado para los niños.

Expresarse oralmente fue fruto de la necesidad de informar e informarse, de comunicar y comunicarse. La lengua escrita estuvo presente para elaborar registros y textos dirigidos a diversos destinatarios y para interactuar con diferentes tipos de portadores y formatos textuales. De igual forma, estuvieron presentes todas las áreas del conocimiento al plantearse, permanentemente, la resolución de nuevos problemas y la necesidad de saber y conocer. El hilo conductor para las experiencias fueron las actividades artístico-expresivas, con énfasis en la educación visual y plástica. En este sentido, hay que destacar el respeto por el cuerpo en movimiento, por la necesidad de jugar, imaginar y fantasear que tienen los niños pequeños y que se constituyó en un aspecto central durante la ejecución del proyecto.

Niños del jardín de infantes número 311 recorriendo su entorno.

Las familias se integraron en los dos casos como coeducadoras en tareas de búsqueda de información, de acompañamiento de sus hijos en actividades propuestas, de intercambio en cuadernos de campo, bitácoras o portafolios en los que los niños plasmaron sus registros y narrativas.

El cierre de ambas experiencias se realizó con la creación y presentación de sencillas dramatizaciones en las que los niños pudieron jugar a ser los habitantes de los lugares que ellos mismos reinventaron, con historias vividas en ellos.

Nuestro castillo

> *Pinto torres con forma de cebolla porque esa forma es el verdadero paraíso de la arquitectura… Una visión utópica del futuro, propia de un cuento de hadas, como solo un niño se atrevería a soñar.*
>
> Hundertwasser (en Rand, 2007)

Esta experiencia surgió luego de que el grupo construyera volúmenes en el espacio tridimensional con diferentes materiales, tales como bloques de maderas y cajas de cartón. Algunos niños manifestaron interés por construir torres y cúpulas, idea que fue tomando la forma de un castillo.

Los niños durante su experimentación con los volúmenes.

El paso siguiente fue la indagación sobre ideas previas, seguido de una búsqueda de información con apoyo de las familias para poder contrastar los preconceptos y las hipótesis iniciales con los resultados de dicha búsqueda. Frente a cada decisión que se debió tomar, el grupo reunido dialogó, intercambió, argumentó y resolvió los caminos que había que seguir. De esta forma, el proyecto se fue planificando de forma dinámica junto con los niños.

Surgieron temas como los castillos que existieron, y que aún existen, en algunos lugares del mundo, y los castillos imaginados o fantaseados en los cuentos de hadas. Esta constatación requirió de dos tipos de portadores de textos: por un lado, los libros de información, páginas web y otros recursos que aportaran datos e imágenes sobre los primeros; por otro lado, la lectura de libros de cuentos que permitieran conocer acerca de los segundos. Ambos temas emergentes posibilitaron el abordaje de las ciencias sociales y la literatura.

Una vez que el grupo contó con los conocimientos que se consideraron suficientes, se elaboraron bocetos de castillos para pasar luego a la construcción del que resultó elegido por el grupo. Para ello se utilizaron grandes cajas de cartón forradas de papel de periódico trozado. La incorporación de nuevos materiales, como cajas y periódicos, dejó siempre un lugar al juego y a la experimentación, planteada por el docente de forma previa a su utilización en las actividades propias del proyecto.

Los niños debieron resolver el pasaje de la bidimensión a la tridimensión, experimentando con el uso de materiales de diferentes formas, colores, tamaños, resistencias y texturas. Al trabajo de construcción le siguió la concreción de los detalles, lo que requirió el dominio de destrezas gráficas.

La creación del castillo implicaba el uso de destrezas para trabajar los detalles.

Pensarse a sí mismos como habitantes del castillo que habían construido introdujo al grupo en actividades de dramatización: elaboración de textos, diálogos, creación de personajes, escenografía y puesta en escena.

El proyecto incluía la creación de textos y la dramatización de los mismos.

La ciudad de colores

> *Si dejas bailar a tus ventanas, diseñándolas en estilos diferentes, y si dejas que aparezcan todo tipo de irregularidades en fachadas e interiores, las casas se recuperarán, las casas empezarán a vivir.*
>
> Hundertwasser (en Rand, 2007)

El cuestionamiento visual y plástico del entorno de pertenencia, especialmente en lo referido al color, ofició como punto de partida para que este grupo de niños comenzara un proceso

de deconstrucción de la imagen de edificios monocromáticos para diseñar una ciudad de colores. Los procesos creativos en torno al tema elegido se hicieron presentes tanto en las construcciones en volumen como en el espacio de juegos motores.

El volumen y el color estuvieron especialmente presentes en el entorno de los niños.

Estas experiencias lúdicas generaron la necesidad de plasmar la idea de la ciudad color. Los bocetos fueron realizados sobre papel celofán incoloro, utilizando marcadores negros para el dibujo y marcadores de color para pintar las formas diseñadas. Las producciones fueron proyectadas sobre una superficie blanca utilizando el retroproyector, de manera que pudieran ser visualizadas mejor. El grupo ya había experimentado con luz y color con diferentes objetos aplicados sobre la mesa de luz[3]. En estas actividades se abordaron de forma interdisciplinar contenidos del área de conocimiento de la naturaleza (conocimiento físico: luz y color).

La ciudad de color comenzó a tomar forma a partir de la producción colectiva de una maqueta para cuya elaboración se utilizaron diversos materiales. Las fases de diseño y de ejecución requirieron de numerosos debates para generar acuerdos. Se tomaron decisiones grupales acerca de diseños, materiales, colores. La elaboración de materiales introdujo la elaboración de mezclas.

El proceso vivido por el grupo los llevó a sentirse habitantes de esa ciudad imaginada. La luz y la tela blanca se transformaron en un espacio para que, por medio de la expresión corporal, se crearan historias y personajes (teatro de sombras). Fue necesaria la búsqueda de un formato textual para escribir la obra y los niños interactuaron con materiales de la biblioteca circulante. Los personajes creados fueron dramatizados por los niños, y la obra, representada para las familias.

Las actividades desarrolladas fueron documentadas por los docentes por distintos medios: registros escritos, anecdotarios, producciones gráficas del grupo, secuencias de fotografías, filmaciones, etc.

[3] La *tavola luminosa* o mesa de luz es un mueble muy sencillo, al estilo de una mesa, con una placa de cristal o plástico traslúcido que deja pasar la luz de dos lámparas que hay en su interior. Los niños experimentan el efecto de la luz sobre los diferentes objetos y materiales y realizan composiciones luminosas sobre ella (http://zerosei.comune.re.it/inter/reggiochildren.htm).

LECCIONES APRENDIDAS

> *El placer de aprender, de conocer y de entender es una de las primeras y fundamentales sensaciones que cada niño espera de la experiencia que afronta solo, con sus coetáneos o con los adultos.*
>
> Loris Malaguzzi (en *La estética*..., 2006, p. 67)

En las actividades que aquí se presentan, los niños aprendieron con alegría porque se respetaron sus intereses, sus características, sus ritmos y sus formas de conocer. El espacio-barrio-zona donde se encuentra el jardín de infantes, que resulta muy cercano para los niños, se volvió desafiante a partir de una propuesta que los invitó a cuestionar las miradas sobre lo cotidiano.

La apreciación de producciones visuales y plásticas de un artista contemporáneo ofició como puerta de entrada al conocimiento, generando, en diálogo con los docentes, propuestas de enseñanza significativas para cada grupo de niños. De esa forma, el proyecto adquirió características particulares acordes con los recorridos emprendidos por cada uno de los grupos-clase.

La salida «a conocer» el barrio es una actividad que resulta común en las propuestas educativas destinadas a los niños pequeños. Lo que hace diferente a esta experiencia es la adecuación al contexto, en este caso urbano, y el trabajo emprendido por los docentes para provocar en los niños el cuestionamiento de sus miradas al entorno cotidiano. El ambiente, en suma, debe ser concebido como parte del proyecto pedagógico: «El ambiente es el cerco dentro del cual se aposenta un ser vivo que lo habita. Habitar hace referencia a esa relación con el cerco que actúa sobre el habitante como envoltura» (Trías, 1991; en *La estética*..., 2006, p. 76).

Los niños aprenden a partir de sus experiencias con los objetos, pero, a medida que crecen, los aprendizajes se multiplican al entrar en contacto con situaciones de vida. De esa forma se comienzan a estructurar en ellos los conceptos que les permitirán continuar conociendo el mundo que los rodea. Entre los conceptos y contenidos abordados en ambas experiencias desde el área de conocimiento de las ciencias sociales (ANEP-CEIP, *Programa*..., p. 228), se encuentran los siguientes:

- Ética: el lugar personal, el lugar del otro y el de nosotros.
  - — La valoración de la voz del otro en la convivencia.
  - — El límite y el acuerdo.
- Derecho: el derecho a tener una opinión.
  - — El rol de los peatones.

En las experiencias presentadas, la relación activa y crítica establecida con el entorno de pertenencia desde el jardín de infantes coadyuvará a que los niños se transformen en jóvenes-adultos consumidores críticos de un urbanismo que, en lugar de «envolverlos», los masifica e invade.

Para que los espacios educativos resulten desafiantes es necesario que se cumplan ciertas condiciones. Entre ellas, la presencia de docentes fuertemente comprometidos y abiertos a escuchar a los niños, otorgándole trascendencia a lo que piensan, desean y proponen; docentes creativos, innovadores, capaces de leer adecuadamente las características de su contexto de actuación, poseedores de una postura abierta y flexible, que se vinculan con el niño valorándolo desde sus potencialidades.

Entre las estrategias didácticas que favorecen estas formas de enseñar y de aprender se encuentran: la investigación del medio; los talleres y el juego; la libertad expresiva, la comunicación, el diálogo, el fomento de la participación de los niños, las familias y la comunidad; el desarrollo armónico de los múltiples lenguajes; el registro de las narrativas en papelógrafos, cuadernos de campo, portafolios y bitácoras; la concepción del ambiente como educador; la elaboración de proyectos coplanificados y cogestionados con los niños; la organización del grupo en equipos de trabajo.

Como proyección de las actividades realizadas, las docentes se plantearon la realización de algunas acciones transformadoras en el entorno urbano del jardín de infantes como una forma de dejar la huella de los niños en su comunidad de pertenencia.

La ecología se define como la «ciencia que estudia las relaciones de los seres vivos entre sí y con su entorno» y como «parte de la sociología que estudia la relación entre los grupos humanos y su ambiente físico y social» (RAE, 2001). Según Friederich Hundertwasser, «los ecologistas olvidan un factor importante: la emoción de los seres humanos ante la capacidad de crear» (en Rand, 2007).

Las experiencias de los jardines de niños de las escuelas Miguel Aguilar Bonilla y Los Ángeles: dos instituciones amigables con el ambiente

Irma Zúñiga

País: Costa Rica.

Lugar: San Rafael (provincia de Heredia).

Instituciones: Escuela Miguel Aguilar Bonilla y Escuela Los Ángeles.

Duración: El proceso de sistematización se llevó a cabo durante octubre y noviembre de 2011. No obstante, ambas experiencias son permanentes, es decir, se mantienen durante todo el ciclo lectivo.

Grupo de edad de los participantes: En el jardín infantil de la Escuela Miguel Aguilar Bonilla existen dos grupos de preescolar. Uno que corresponde al ciclo materno-infantil (Interactivo II, de 4-6 meses a 5 años y 6 meses); el otro grupo pertenece al ciclo de transición (de 5 años y 6 meses a 6 años y 6 meses).

INTRODUCCIÓN

Este artículo sistematiza experiencias de dos jardines de niños pertenecientes a escuelas públicas de Costa Rica (Heredia, San Rafael) en las cuales se favorecen iniciativas vinculadas a la protección del ambiente. Ambas instituciones pertenecen al Ministerio de Educación Pública (MEP) y han participado en el programa Bandera Azul Ecológica para Centros Educativos (PBAE-CE) desde 2004 (Los Ángeles) y 2007 (Miguel Aguilar Bonilla).

LOS PARTICIPANTES Y EL CONTEXTO DE AMBAS EXPERIENCIAS

La Escuela Miguel Aguilar Bonilla fue creada 1972, pertenece a la Dirección Regional de Heredia (Circuito 04) y se ubica en la provincia del mismo nombre, distrito Los Ángeles, en el Barrio San Miguel, conocido como El Palmar. Esta escuela está identificada como de doble jornada (de 7 a 12:10 h por la mañana, y de 12:30 h a 5:40 por la tarde) y cuenta con una población de 310 alumnos, incluidos los del nivel preescolar. Brinda servicios de educación especial y dispone de equipo interdisciplinario.

En esta institución existen dos grupos de preescolar. Uno que corresponde al ciclo materno-infantil (Interactivo II, de 4-6 meses a 5 años y 6 meses de edad), al que asisten 15 niñas y 7 niños (22 en total). Este grupo está a cargo de una educadora que posee el grado de bachillerato de la Universidad Nacional y 22 años de experiencia. El otro grupo pertenece al ciclo de

transición (de 5 años y 6 meses a 6 años y 6 meses), con una población de 9 niñas y 13 niños (22 en total). La educadora responsable posee el grado de licenciatura y 16 años de experiencia.

La comunidad que enmarca este jardín se caracteriza por la falta de organización civil y la presencia de cuarterías[1], en las que habitan en su mayoría nicaragüenses indocumentados, lo que ocasiona una población flotante; como comunidad fronteriza, recoge población de los distritos aledaños. No obstante, se percibe interés porque los niños terminen la escuela primaria; no así por su asistencia al preescolar, razón por la cual algunos ingresan directamente al primer grado (Hernández, Ruiz y Zúñiga, 2011a).

Por su parte, la Escuela Los Ángeles, creada en 1943, también pertenece a la Dirección Regional de Heredia (Circuito 04) y se ubica en la provincia de Heredia, distrito de los Ángeles, en la carretera al paradero turístico Monte de la Cruz. Este centro educativo implementa nuevas técnicas didácticas, atención personalizada para el niño, metodología constructivista, participativa y procesos de investigación. Como escuela de horario ampliado, imparte una jornada diaria de nueve lecciones (de 7 h de la mañana a 2:20 h de la tarde) y cuenta con una matrícula de 340 alumnos. En esta institución existe un solo grupo de preescolar, correspondiente al ciclo de transición, cuya educadora posee el grado de Licenciatura en Educación Preescolar y cuatro años de experiencia. Se atiende una población de 15 niñas y 15 niños, de edades que oscilan entre 5 y 6 años.

La escuela y el jardín infantil —este como parte de la primera— se encuentran ubicados en un lugar de fácil acceso, cercano a carreteras y medios de transporte, con un buen camino, alejado de fábricas o lugares que produzcan mucho ruido y humo. En general, «la Escuela Los Ángeles se encuentra ubicada en un lugar muy estratégico y con un ambiente muy agradable, ecológicamente limpio» (Escuela Los Ángeles, 2011, p. 26).

Los habitantes de esta comunidad son descritos como una población mixta que se ha transformado de una comunidad agrícola a una de profesionales. Cerca de un 2% de la población está representada por extranjeros, en su mayoría nicaragüenses documentados. La población escolar es fija y los padres de familia están bastante comprometidos con la dinámica escolar (Hernández, Ruiz y Zúñiga, 2011b).

LOS VÍNCULOS CON INICIATIVAS AMIGABLES CON EL AMBIENTE

Costa Rica posee el 5% de la biodiversidad mundial y el 26% de su territorio está protegido por un sistema de conservación, por lo que se ha caracterizado por su cultura ambiental y sus constantes esfuerzos por lograr un desarrollo sostenible mediante la promoción de iniciativas en diversos contextos, como las playas, las comunidades y, en especial, las instituciones educativas. Para ello se han establecido alianzas entre ministerios relacionados con la materia, así como entre entidades públicas y privadas. Algunas de esas acciones se describen a continuación.

[3] Casas de vecindad, conjunto de viviendas de espacio reducido que suelen contar con patios y corredores comunes.

Las políticas del ámbito educativo

En el campo educativo, la aplicación de políticas en los centros objeto de esta experiencia se sustenta en los programas de estudios desde 2004 hasta la fecha. A este respecto, cabe mencionar que en Costa Rica, dentro del eje transversal del currículo, denominado valores, se consignan varios temas transversales, dentro de los cuales se incluye «cultura ambiental para el desarrollo sostenible» ([Acta 47-2003, celebrada por el Consejo Superior de Educación], Zúñiga, 2011a y 2011b).

Este acuerdo concibe la educación como un medio para construir una cultura ambiental desde la perspectiva individual y social, en función de un desarrollo sostenible. Se espera que a partir de la comprensión de la interdependencia con el entorno, la comunidad educativa participe en la detección y solución de problemas integrando una visión local y planetaria y mediante la práctica de relaciones armoniosas con uno mismo y con los demás seres vivos. En detalle, el programa de estudio del ciclo materno-infantil de educación preescolar de Costa Rica (MEP, 2000) incluye en sus fundamentos el ecológico, el cual resalta la importancia de la vida humana como parte del planeta, y, por tanto, la necesidad de promover el desarrollo de valores para la conservación y preservación del ambiente.

Relacionado con lo anterior, el primer propósito que se señala en dicho plan es que el niño «se adapte progresivamente al entorno sociocultural al que pertenece, según las normas, valores, costumbres y tradiciones de su medio de acuerdo con su nivel de desarrollo» (p. 51), lo cual implica que los menores «manifiesten actitudes de respeto y protección hacia el ambiente natural, social y cultural» (p. 52). Además, se apunta que el docente debe promover experiencias para que sus estudiantes construyan una actitud de respeto y protección hacia el ambiente natural.

En lo que respecta al programa de estudios para el ciclo de transición (MEP, 1996), en el bloque temático 4.2 se señala: «Exploro, disfruto y me comunico con el entorno por medio del cuerpo y el movimiento» (p. 24), y en uno de sus contenidos destaca la promoción de normas de higiene y preservación del medio, y como parte de los procedimientos propone la elaboración y aplicación de esas normas para crear ambientes limpios y ordenados. En lo referente a la evaluación de este tema, se menciona la aplicación de normas establecidas para mantener limpia el aula, el jardín de niños y la comunidad mediante la recolección de basura, la limpieza y el cuidado de plantas. Por otra parte, en el bloque temático 4.4 se indica: «Descubro, investigo y disfruto del medio natural, físico y sociocultural que me rodea» (p. 33), y sobresale, entre otros objetivos, el siguiente: que los niños «manifiesten actitudes de respeto y cuidado al valorar la importancia de la ecología» (p. 33), para lo que se propone como contenido el tema de la ecología: conceptos básicos, medio ambiente, recursos naturales, problemática ambiental (causas y consecuencias) y acciones a favor del ambiente.

El programa Bandera Azul Ecológica para Centros Educativos (PBAE-CE)

El programa Bandera Azul Ecológica para Centros Educativos (PBAE-CE) se deriva del Decreto Ejecutivo 31610-S-MINAE-TUR, del 2004, el cual fomenta la participación comunitaria en la protección de los recursos hídricos y del ambiente en general. Tiene como objetivo el siguiente:

> Implementar el programa Bandera Azul Ecológica como incentivo para organizar a la comunidad educativa de los centros de todo el país, con el fin de promover la adopción de prácticas sostenibles y sustentables, amigables con el ambiente, mediante la mejora continua de las condiciones ambientales en aspectos higiénicos-sanitarios de las instituciones educativas. Así como en las categorías de Playas, Comunidades, Centros Educativos, Micro-Cuencas Hidrológicas y Adaptación y Mitigación al Cambio Climático (MEP, 2009).

El PBAE-CE propone promover en los estudiantes, desde la plataforma educativa, valores y actitudes para la cultura de la protección ambiental mediante la puesta en práctica de acciones sostenibles y sustentables. La organización del PBAE-CE incluye una serie de aspectos administrativos y técnicos para que los centros educativos participantes elaboren su plan de trabajo, que será evaluado anualmente, entre los que se contemplan cuestiones como el servicio de agua para consumo humano, el servicio sanitario y la evacuación de desechos líquidos, la higiene de las aulas y otras instalaciones, educación ambiental, administración y seguridad.

Como parte del incentivo, y de acuerdo con el artículo 11 de este programa, «el centro educativo participante obtendrá el galardón Bandera Azul Ecológica», de conformidad con los parámetros establecidos en la evaluación anual, entre los que destacan: servicio de agua para consumo humano, servicios sanitarios y evacuación de desechos líquidos, higiene de aulas e instalaciones, educación ambiental, administración y seguridad. Los puntajes asignados son los siguientes (MEP, 2009, p. 7):

1) Una estrella (A): Puntaje mínimo, 90 % de los puntos.

2) Dos estrellas (AA): Puntaje del 100 % más campañas de protección del ambiente, tales como reforestación en parques, ríos o quebradas con especies nativas, o todas aquellas campañas que promuevan un desarrollo sostenible y sustentable del ambiente donde se ubica el centro educativo.

3) Tres estrellas (AAA): Lo obtenido en la bandera con dos estrellas, más un programa de atención de emergencias y campaña de clasificación y reciclaje de desechos sólidos, o bien otro tipo de proyecto ambiental con proyección comunal. Los proyectos mencionados deberán ser sostenibles, es decir, deberán ser de carácter permanente en el centro educativo o la comunidad.

Es importante destacar que este programa se organiza mediante un comité institucional, el cual debe tener integrados entre sus miembros a estudiantes, educadores, administrativos y representantes de los padres y de otros sectores de la comunidad a la cual pertenece la institución. De igual manera en la evaluación anual y premiación se da la participación interins-

titucional de varios entes gubernamentales relacionados con este tema, como Acueductos y Alcantarillados (A y A), el Ministerio de Turismo, la Cámara Nacional de Turismo y el Ministerio de Salud, entre otros.

Entre las prácticas que promueve el PBAE-CE se pueden citar las siguientes: seguridad escolar, manejo de desechos sólidos, abastecimiento de agua, promoción de valores, infraestructura e higiene institucional y participación comunitaria.

Iniciativas comunales

Como se mencionó previamente, ambas instituciones pertenecen a San Rafael, cantón de la provincia de Heredia que se ha caracterizado por sus preocupaciones por la cuestión ambiental. Desde el año 2000 se registran en esta comunidad iniciativas privadas (Club de Leones) que en asociación con la municipalidad pusieron en ejecución la Campaña de Limpieza Comunitaria y Manejo Adecuado de Residuos Sólidos, que sirvió de base para la creación del programa de limpieza comunitaria, recuperación y separación de residuos sólidos reciclables y a la Asociación de Gestión Ambiental y Centro de Acopio de San Rafael de Heredia. Todas son iniciativas que mediante alianzas estratégicas con programas como Ciudades Limpias, del Ministerio de Salud, la Universidad Nacional, la Empresa de Servicios Públicos de Heredia, la Filial de Educadores Pensionados y los grupos de Bandera Azul Ecológica, entre otros, han generado procesos de educación ambiental no formal con un enfoque integral que abarca temas de gestión de residuos, biodiversidad, cambio climático y recursos hídricos. Así mismo, se ha favorecido la organización comunitaria por sectores, calles y urbanizaciones y la formación de capacitadores en educación ambiental no formal. Estos procesos han contribuido a sensibilizar a sus habitantes para transformar sus actitudes y prácticas comprometiéndose con la recuperación y clasificación de residuos valorizables, contribuyendo a evitar la corta de árboles, a disminuir la contaminación, a ahorrar el agua, las materias primas y la energía (Matamoros, s. f.; Junta Directiva de la Asociación de Gestión Ambiental de San Rafael de Heredia, 2008).

Como instituciones educativas insertas en el cantón de San Rafael, los jardines infantiles participantes en esta sistematización reciben el apoyo de los programas comunales descritos. En consecuencia, la municipalidad y la Asociación de Gestión Ambiental recogen periódicamente los residuos del centro de acopio de las escuelas y otorgan premios anuales a las instituciones educativas participantes en sus iniciativas. Además, el personal de ambas instituciones recibe capacitación por pertenecer al programa Bandera Azul Ecológica en cuestiones relacionadas con el medio ambiente, participan de videoconferencias, realizan giras educativas anualmente y visitas de observación a áreas de protección, fincas agroecológicas y experiencias de producción de abono orgánico, entre otras.

Empresa de Servicios Públicos de Heredia

Por su parte, la Empresa de Servicios Públicos de Heredia, tanto en la Escuela El Palmar como en la Escuela Los Ángeles, implementó, por más de cinco años, el programa Guardianes del

Ambiente, conocido actualmente como Ecohéroes. Hasta 2010 se trabajó en esas dos escuelas con el objetivo de transformarlas en instituciones autogestionarias después de un período de sensibilización y capacitación.

> En este momento, las dos escuelas son modelos a seguir, pues los estudiantes, docentes y padres de familia tienen muy arraigada la responsabilidad ambiental, y continúan con el trabajo cotidiano en beneficio al ambiente, tanto así que ambas escuelas poseen Bandera Azul Ecológica de tres estrellas (Zúñiga, 2011d).

Como parte de las iniciativas comunales, cabe mencionar la relación con el Castillo Country Club, iniciativa privada que también pertenece al programa Bandera Azul Ecológica y que apoya los centros educativos con la corta del césped.

Ley para la Gestión Integral de Residuos

Más recientemente, la Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica aprobó la Ley para la Gestión Integral de Residuos (Ley 8839) con el objetivo de «regular la gestión integral de residuos y el uso eficiente de los recursos, mediante la planificación y ejecución de acciones regulatorias, operativas, financieras, administrativas, educativas, ambientales y saludables de monitoreo y evaluación» (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 2010, p. 2). En su artículo 19, esta ley crea el Programa Nacional de Educación para la Gestión Integral de Residuos y se declara de interés público, incluyendo la educación formal y no formal. En atención a lo anterior, el Consejo Superior de Educación deberá emitir las políticas educativas nacionales que orienten el mencionado programa desde el ciclo preescolar hasta el diversificado, tanto público como privado. Para ello se incorporarán como eje transversal del currículo todos los elementos que propicien el fortalecimiento, la formación y la divulgación de nuevos valores y actitudes; incorporará estas actividades en el plan operativo y las instituciones de educación superior y técnica deberán contemplar, en los programas académicos de las carreras afines, la formación en gestión integral de residuos. Por su parte, los centros educativos públicos y privados deberán establecer e implementar planes de manejo integral de residuos según la citada Ley 8839.

A este respecto, cabe mencionar que el Consejo Superior de Educación conoció esta ley en la sesión 06-2011, del 14 de febrero de 2011, y aprobó la propuesta del Programa Nacional de Educación para la Gestión Integral de Residuos como parte de los temas transversales, específicamente en el que corresponde a la cultura ambiental para el desarrollo sostenible, el 10 de octubre de 2011. Esta iniciativa reconoce la diversidad de residuos existentes, el impacto y la amplia posibilidad de acciones de gestión que se pueden aplicar para el manejo adecuado de los mismos. Se dirige a instituciones públicas y privadas desde el nivel preescolar hasta la educación diversificada, pretende una cobertura nacional y plantea los siguientes componentes: gestión administrativa, implementación del plan de manejo responsable de residuos, gestión curricular desde el centro educativo, educación y sensibilización a la comunidad educativa, y comunicación y divulgación. Para cada uno de ellos se plantean objetivos, acciones específicas

e indicadores. Además, incluye una guía para que los centros educativos diseñen y ejecuten planes de manejo integral de residuos, cuya implementación se espera iniciar a partir de 2012 (Zúñiga, 2011a, 2011b y 2011c).

PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE DOS INSTITUCIONES AMIGABLES CON EL MEDIO AMBIENTE

Las prácticas que desarrollan las comunidades educativas de ambas instituciones se organizan en tres tipos de experiencia: las orientadas al trabajo cooperativo de la institución, al reciclaje de desechos sólidos y a la concienciación sobre el cuidado del ambiente.

Experiencias orientadas al trabajo cooperativo en pro del ambiente

Estas experiencias se refieren a las acciones planificadas y ejecutadas por equipos de docentes y sus grupos de educandos independientemente del nivel. Tienen como finalidad desarrollar prácticas educativas que den lugar a una cultura institucional favorable al ambiente.

La organización de comités para el cuidado y la protección del medio ambiente

Es una de las estrategias más importantes que impulsan el trabajo en equipo de las maestras de preescolar y primaria. Los diferentes equipos diseñan proyectos institucionales enmarcados en el programa Bandera Azul Ecológica y las temáticas están relacionadas con el ambiente. Los equipos pueden estar conformados por docentes que trabajan en un mismo nivel (preescolar) o bien de diferentes niveles (preescolar y primaria). En lo que respecta al seguimiento del trabajo, este se hace en reuniones que se programan en horarios fuera de la jornada de clase. Cada una de las experiencias que se realizan se divulga en la institución y todos participan activamente, tanto estudiantes como padres.

Proyecto de mariposario a cielo abierto

Consiste en destinar un espacio físico del centro educativo para sembrar plantas que por sus características atraen mariposas. Este espacio es, como su nombre lo indica, a cielo abierto y exige únicamente que esté cercado para que los niños no pisen las plantas. El mariposario es utilizado como un ambiente natural de aprendizaje, para impartir lecciones y provocar que los niños interactúen de forma directa con la naturaleza.

Imágenes de las plantas que se utilizan para atraer mariposas en los jardines de niños de la Escuela Los Ángeles y la Escuela Miguel Aguilar Bonilla.

Proyecto de parque y rancho ecológicos

Son dos espacios destinados al aprendizaje, pero organizados de manera diferente. En el primer caso, se trata de un jardín ubicado dentro de la institución, que incluye mesas y sillas,

plantas y árboles. El rancho ecológico, en cambio, es un salón de clase ubicado también en la zona verde del centro educativo. En ambos casos los docentes utilizan estos espacios para impartir lecciones, contar cuentos o bien realizar sesiones con títeres.

De izquierda a derecha, el parque ecológico del jardín de niños de la Escuela Miguel Aguilar Bonilla y el rancho ecológico del jardín de niños de la Escuela Los Ángeles.

Proyecto de pizarra ecológica informativa

Consiste en una pizarra en la que se publica información sobre estrategias y consejos prácticos para el cuidado del ambiente; además, se anuncian charlas con la intención de que los padres y los miembros de la comunidad participen. Estas charlas surgen del vínculo con instituciones de la comunidad que tienen programas para el cuidado del medio, como, por ejemplo, la Empresa de Servicios Públicos de Heredia (ESPH) o bien el Club Campestre el Castillo, entre otros.

Proyecto guardianes del medio ambiente

Para el desarrollo de este proyecto, los niños se encargan de cuidar el mariposario, colaborar en la organización de los desechos del centro de acopio, visitar las aulas y ofrecer mensajes tanto orales como escritos elaborados por ellos mismos sobre la importancia de cuidar el ambiente. Para desarrollar los proyectos indicados, los docentes se reúnen y organizan las actividades, que son compartidas por todos los estudiantes de la comunidad educativa y los padres. Además, es importante el apoyo de la administración del centro educativo, ya que de esto dependerá el fortalecimiento de la cuestión ambiental en la institución.

Construcción de alianzas con la comunidad

Tal y como se mencionó con anterioridad, para la construcción de vínculos con entidades que apoyan el compromiso con el ambiente, los docentes identifican en la comunidad en la cual está inmerso el centro educativo posibles alianzas con organismos e instituciones, como el caso de la Municipalidad de San Rafael de Heredia, con quien las instituciones visitadas se coordinan para el desarrollo del centro de acopio; la Empresa de Servicios Públicos de la provincia de Heredia (ESPH), la cual brinda capacitaciones a los docentes y talleres en la institución para los estudiantes con el objetivo de fortalecer el programa Guardianes del Ambiente. Por otra parte, trabajan con Acueductos y Alcantarillados (A y A), ente que les ofrece el apoyo en la revisión de fugas de agua y en el uso adecuado de los lavamanos que utilizan los niños. De igual manera, el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) apoya con charlas sobre el manejo

de desechos y, por último, el Club Campestre El Castillo colabora con la corta del césped, que es tratado posteriormente como desecho orgánico. Así mismo, este club dispone de un jardín botánico con plantas medicinales y una *lombricompost* (para tener humus de lombriz) que han sido utilizados por los docentes para el desarrollo de tareas educativas.

Algunas de las estrategias didácticas que los docentes de preescolar desarrollan en su práctica cotidiana de aula, como las indicadas en los párrafos anteriores, se enmarcan dentro del programa Bandera Azul Ecológica; sin embargo, otras son asumidas como un compromiso personal de los maestros, especialmente porque la institución impulsa el cuidado y la protección del ambiente. Esta situación evidencia claramente que la organización institucional es fundamental para lograr cambios más permanentes en la comunidad educativa.

A continuación se incluyen experiencias educativas que los docentes realizan en sus prácticas diarias y que están orientadas a reciclar desechos sólidos.

Actividades orientadas al reciclaje de desechos sólidos

Las actividades orientadas al reciclaje de desechos sólidos se refieren a experiencias que los docentes realizan con los niños utilizando para ello materiales de desecho. Además, es oportuno indicar que se procura que el estudiante experimente mayor contacto con el medio para que desarrolle admiración y aprecio por su entorno.

El arte y el reciclaje

Los materiales como las cajas de leche y jugos, además del cartón, botellas y otros recipientes plásticos, son solicitados a los estudiantes y aprovechados para el trabajo de artes en proyectos que pueden ir desde construcciones creativas, como adornos para el aula con material reciclado, gusanitos con cartones de huevo o alcancías con latas de refrescos, hasta la confección de enaguas con bolsas plásticas recicladas que los mismos estudiantes necesitan para participar en actividades de baile en presentaciones de la institución.

El dibujo libre sobre el cuidado y la protección del medio ambiente es otra de las experiencias artísticas que promueven los docentes en sus estudiantes, así como también la construcción de *collages* con elementos de la naturaleza y la búsqueda de imágenes donde aparece la contaminación y su contraparte.

De izquierda a derecha, dibujos realizados por dos niñas sobre el cuidado de plantas ornamentales, procedentes de los jardines de niños de la Escuela Los Ángeles y la Escuela Miguel Aguilar Bonilla.

Alimentación sana

En el caso particular del jardín infantil de la Escuela Los Ángeles, el personal docente decidió cancelar las meriendas que traen los niños de casa. No solo se evita basura en exceso, sino que se favorece una adecuada nutrición de los infantes. Esta iniciativa se completa con el uso de recipientes reciclables en el caso de los estudiantes que por alguna razón deciden traer alimentos al jardín infantil.

Clasificando los desechos

Para un adecuado uso de los desechos sólidos en las dos instituciones visitadas se cuenta con basureros que permiten la clasificación de los desechos, los cuales a su vez son llevados por personal de limpieza de la institución o bien por niños de la primaria hasta el centro de acopio de los centros educativos.

De izquierda a derecha, imágenes de los basureros para clasificación de desechos ubicados en los pasillos del centro educativo y en la parte inferior del centro de acopio del jardín de niños de la Escuela Miguel Aguilar Bonilla.

El uso de consignas para el cuido del agua

Las docentes de preescolar recurren al uso de canciones para fortalecer la disciplina en lo relativo al uso adecuado del agua; especialmente se aprovechan los momentos en que los niños se lavan los dientes y enjuagan recipientes utilizados durante sus juegos. Es oportuno indicar que se hace gran énfasis en mantener los grifos cerrados.

La cuestión del medio ambiente como eje transversal de las dinámicas de trabajo diario de aula

Las docentes de los dos centros educativos participantes indican que es indispensable que el tema del ambiente se aborde de manera recurrente y natural, es decir, que esté presente en actividades diversas y que se conjugue con el juego y la expresión creativa de los niños como principios educativos. Por eso se mencionan algunas de las actividades que se realizan:

1) El árbol con hojas secas: consiste en dibujar un árbol sobre cartón y que los niños lo decoren con hojas secas que traen de casa.

2) Observación de los recursos naturales que rodean el jardín infantil: para su ejecución, los educandos exploran libremente el ambiente que los rodea para posteriormente expresar sus impresiones mediante dibujos o creaciones artísticas.

3) Diseño y construcción de un cuento: se les narra un cuento con imágenes sobre recursos naturales y posteriormente los niños elaboran su propio libro, que se ubica en el rincón de lectura.

4) Obras de teatro sobre diferentes temas del ambiente, como, por ejemplo, la reforestación, como un espacio que permite al niño expresar los aprendizajes construidos. Para este tipo de obras es importante que el alumno investigue o conozca sobre el tema y luego, en colaboración con el docente, diseñe una obra de teatro.

5) Decorar el espacio físico del jardín de niños con mensajes e ilustraciones alusivas al ambiente. Es importante para los niños, ya que de alguna manera los obliga a comprometerse con el medio.

Fotografías de mensajes e imágenes ubicados en el aula y los pasillos de los jardines de niños de la Escuela Los Ángeles y la Escuela Miguel Aguilar Bonilla.

En el siguiente bloque de experiencias de aprendizaje se incluyen las que se enfocan en la conservación del ambiente, las cuales permiten la participación directa de los infantes.

Actividades orientadas a la conservación del ambiente

De manera específica, estas iniciativas tienen como objetivo que los niños, los padres y los docentes tengan mayor contacto con el medio y la naturaleza, y, además, asuman un papel más protagónico al participar directamente en el cuidado y la protección del ambiente.

Recolectando desechos en mi comunidad

Una vez a la semana, la docente del jardín infantil de la Escuela Los Ángeles destina un espacio de tiempo de la rutina de clase para salir con sus estudiantes a los alrededores más cercanos a su institución con la intención de recoger todos los desechos sólidos que son tirados por personas que transitan por allí. Para esta actividad se requiere que los niños dispongan de dos bolsitas pequeñas que se colocan en sus manos para protegerlas de la suciedad misma de los desechos, además de una bolsa para recolectarlos, los cuales posteriormente son clasificados y depositados en los basureros respectivos (latas, vidrio, cartón y papel) que se encuentran disponibles en la institución (Hernández, Ruiz y Zúñiga, 2011c).

La siembra y el cuidado de plantas ornamentales y árboles por parte de los niños

Se lleva a cabo en espacios del jardín infantil o de la escuela, de manera cooperativa entre los infantes y su docente. Lo anterior implica que la infraestructura debe contar con un espacio destinado a la siembra, ya que permite a los niños deshierbar las plantas, regarlas en período de sequía y convertirlas en un espacio para el aprendizaje, tal y como se evidencia en las siguientes fotografías.

De izquierda a derecha. árboles sembrados con motivo del día del árbol en el jardín de niños de la Escuela Miguel Aguilar Bonilla, y plantas ornamentales sembradas por los niños en recipientes para el cuidado y el aprendizaje en el jardín de niños de la Escuela Los Ángeles.

Agricultura amigable con el ambiente

Las experiencias de agricultura amigable con el ambiente permiten que los docentes y sus estudiantes cultiven lechugas utilizando para ello la técnica de hidroponía, las cuales son aprovechadas como fuente de alimento para consumo humano en la misma institución.

En las imágenes, lechugas hidropónicas cultivadas en el jardín infantil de la Escuela Los Ángeles.

Todos reciclamos

La incorporación de los padres en el cuidado del ambiente forma parte de los requerimientos del programa Bandera Azul Ecológica y también se ha convertido en una de las áreas que las

docentes de preescolar han abordado. Para lograr lo anterior se invita a los padres a traer sus desechos reciclables hasta el centro de acopio de la institución, en donde se reciben y una vez a la semana son recolectados por personal del centro de acopio de San Rafael, quienes se encargan del tratamiento de dichos sólidos.

La pizarra o mural informativo

Tal y como se expresó con anterioridad, y como su nombre indica, es una pizarra que se ubica en un pasillo de la institución por el que transitan los niños y cuyo objetivo es divulgar información relacionada con el reciclaje y el cuidado del agua y de las plantas, entre otros temas. La decoración de esta pizarra está a cargo de los docentes y los niños directamente, de ahí que se puedan ubicar dibujos y otras creaciones artísticas que ellos puedan realizar.

Otros nos enseñan sobre el medio ambiente

Como parte de la cotidianidad de ambas instituciones, las charlas y talleres con especialistas en el tema de conservación del ambiente son frecuentes. Los coloquios son organizados por los docentes de la institución, quienes se coordinan con otras entidades, como empresas comprometidas con el reciclaje, las cuales asisten para promoverlo. Estas charlas se realizan al inicio de la jornada educativa con el objetivo de que participen no solo los niños, sino también los padres.

LECCIONES APRENDIDAS

Desde la perspectiva comunal

Las acciones en pro del mejoramiento ambiental en general y la creación de una cultura de reciclaje en particular deben ser integrales, es decir, dirigidas a la comunidad como un todo, de manera que el impacto financiero, social y ambiental sea percibido por todos como producto de la participación de la comunidad organizada. Deben corresponder a un proceso permanente de educación ambiental, información a la comunidad, organización de campañas de limpieza comunitaria con fines educativos, y renovación de prácticas y de alianzas estratégicas con instituciones públicas y privadas que trabajan por el mejoramiento ambiental. Los procesos de cambio cultural y generacional conducidos por la organización social y el gobierno local son capaces de lograr una población educada ambientalmente que pueda disfrutar de una comunidad siempre limpia, saludable y amigable con el medio.

Desde la perspectiva de los niños

Los niños, como miembros de las comunidades educativas de ambas instituciones, evidencian conductas espontáneas y de complacencia relativas al cuidado del medio, razón por la cual podría afirmarse que su inserción en un ambiente en donde este tipo de prácticas son parte de su quehacer cotidiano ha logrado formar parte de su visión del mundo. Su perspectiva se

socializa mediante frases textuales que tanto niñas como niños expresaron al observar sus dibujos relacionados con la temática:

— «No se tira la basura al agua, porque el agua es importante para nosotros y los animales, para que nunca nos muramos» (J., 5 años).

— «A este niño sus padres lo tienen que castigar porque está tirando basura» (S., 5 años).

— «La chiquita cortó un árbol y tuvo que sembrar dos árboles para hacerle la casa a los animales» (M. F., 6 años).

— «La abeja tenía que ir a recoger el polvillo de las flores para que nazcan más flores» (S., 6 años).

Dibujos libres de los niños en el jardín de niños de la Escuela Miguel Aguilar Bonilla en los cuales se expresa admiración por el medio.

Desde la perspectiva de las familias

El reciclaje es la acción concreta con impacto en las familias más importante. Esto es producto de las charlas en pro del ambiente que se ofrecen en las instituciones, además del trabajo constante en que participan los niños y que de alguna manera les genera la necesidad del cuidado del ambiente. Por otra parte, los convenios con organizaciones comunales para la recolección de lo reciclado y que las instituciones educativas cuenten con un centro de acopio permiten a los padres disponer de las facilidades para el desarrollo de esta actividad.

Desde la perspectiva de los educadores

La importancia de que los educadores se identifiquen con este tema para que asuman el liderazgo en la institución y se involucren directamente con todas las acciones que implica la protección del ambiente emerge como un aprendizaje relevante. En este sentido, fue evidente el entusiasmo y compromiso de las educadoras entrevistadas, en especial de quienes tienen a cargo la coordinación del programa Bandera Azul Ecológica, programa que revierte un valor muy importante porque impulsa a las instituciones en materia de cuidado del ambiente.

Por otra parte, es evidente que las instituciones tienen un papel fundamental en el cuidado del ambiente, debido a que las acciones lideradas por medio de la organización del personal docente y administrativo impactan en la vida de los niños, al igual que en la de sus familias, e inclusive exige a las comunidades crear redes de apoyo con los centros educativos. El cuidado del ambiente requiere de acciones concretas que deben estar presentes en las dinámicas del salón de clase y de las instituciones educativas, razón por la cual la organización, los apoyos y la construcción de redes de trabajo son fundamentales para crear espacios colectivos que aseguren la construcción de una cultura de protección del ambiente.

BIBLIOGRAFÍA

Afecto y aprendizaje en la sala cuna. Experiencias didácticas para niños de 6 meses a 3 años de edad (2007). Santiago de Chile, Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Aguerrondo, I. (1993): «La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación», *La Educación*, 116.

— (2008): «Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión», *Perspectivas*, 38, 1, pp. 61-80.

Aguirre, M. E. (coord.) (1993): *Juan Amós Comenio: obra, andanzas, atmósferas*. México: CESU-UNAM.

Alvarado, S. y Carreño M. T. (2007): «La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia», *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,* 5. Disponible en: www.umanizalesedu.co/revistacinde.

Amodio, E. e Ibarola, D. (2005): *Las pautas de crianza del pueblo jivi de Venezuela.* Caracas, UNICEF. Disponible en: www.unicef.org/Venezuela/spanish/pautas_jivi.pdf.

André, C. (2004): *Vivre hereux. Psychologie du bonheur*. París, Odile Jacob.

ANEP-CEIP. Programa de educación inicial y primaria. Disponible en: www.cep.edu.uy/index.php/programaescolar.

Arango, M. (2001): *Boletín*, 1. Versión página web. Cinde.

Arias Beatón, G. (2008): *La familia potenciadora del desarrollo infantil.* La Habana.

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica (2010): *Ley para la Gestión Integral de Residuos* (Ley 8839). Departamento de Comisiones Legislativas, Comisión Permanente Especial de Redacción.

Barceló, B. (1984): «Fundamentos conceptuales de la preocupación geográfica por el medio ambiente», en AA.VV.: *Geografía y medio ambiente.* Madrid, MOPU.

Barnes, C. (2009): «Un chiste malo: rehabilitar a las personas en una sociedad que las discapacita», en Brogna, P.: *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México, Fondo de Cultura Económica.

Barton, L. (2009): «La posición de las personas con discapacidad», en *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México, Fondo de Cultura Económica.

Berdichevsky, P. (2009): *Primeras huellas, el lenguaje plástico visual en el jardín maternal.* Rosario: Homo Sapiens.

Blanco, R. (2009): «La atención educativa a la diversidad y las escuelas inclusivas», en Marchesi, A.; Tedesco, J. C. y Coll, C. (comp.): *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza.* Madrid (España), Fundación Santillana/OEI, pp. 87-99.

Blanco, R. (2008): «Marco conceptual sobre la educación inclusiva», en *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Aportes a las discusiones de los talleres de la Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra (Suiza), Oficina Internacional de Educación, UNESCO, 25-28 de noviembre.

— (2009): «La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas», en *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. España, Fundación Santillana/OEI. Colección Metas Educativas 2021.

Blanco, R.; Umayara M. y Reveco, O. (consult.) (2004): *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. OREALC/UNESCO.

Booth, T. y Ainscow, M (2004). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago (Chile), OREALC/UNESCO. Versión original en inglés: Booth, T. and Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol (UK), Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) .

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2002): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid, Editorial Popular.

Brailovsky, D. (2011): «Cultura escolar y cultura lúdica: notas sobre un encuentro posible», *Apuntes sobre educación, artes y humanidades*, 2, 2 , pp. 8-17.

Brogna, P. (comp.) (2009): Visiones y revisiones de la discapacidad. México, Fondo de Cultura Económica.

Brooker, L. (2008a): «Cómo se define una identidad positiva», en *El desarrollo de identidades positivas. La diversidad y la primera infancia*. Reino Unido, The Open University, Child and Youth Studies Group. Serie La Primera Infancia en Perspectiva, 3.

— (2008b): «¿Una identidad o múltiples identidades?», en *El desarrollo de identidades positivas. La diversidad y la primera infancia*. Reino Unido, The Open University. Child and Youth Studies Group. Serie La Primera Infancia en Perspectiva,3.

Burke, M. T. (1995). *Investigaciones psicológicas y pedagógicas* acerca del escolar cubano. La Habana, Edit. Pueblo y Educación.

Burke, M. T. y otros (2004): *La intersectorialidad y la atención integral a la infancia*. La Habana, Edit. Gesta.

Bustelo, E. (2007): *El recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina.

Caldwell, L. K. (1993): *Ecología, ciencia y política medioambiental*. Madrid, McGraw-Hill.

Calidad y modalidades en educación inicial (2000). Bolivia, Maysal.

Cano, E. (1998): *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid, La Muralla.

Cintrón Gutiérrez, L. (2011): «De la segregación a la convergencia: una mirada a los nuevos movimientos sociales», *Boletín Puentes*, 20.

Código de la Familia (1999). La Habana, Editora Política.

Comenius, J. A. (1962). *Didáctica magna*. México, Editorial Porrúa.

Compte, E. (1909). «El jardín de Infantes de Montevideo», en OMEP (1992): *Vigencia y Compromiso.* Montevideo (Uruguay), OMEP.

Constitución de la República de Cuba (1981). La Habana, Editorial Ciencias Sociales.

«Construcción de políticas públicas para la atención integral a la primera infancia» (2008). Conferencia. Guatemala.

Courtis, C. (2010): «La implementación de políticas antidiscriminatorias en materia de discapacidad», en BROGNA, P.: *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México DF, Fondo de Cultura Económica.

Crosso, C. (2010): «El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva», *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4, 2.

Cunningham Kain, M. (2011): «La situación educativa de los pueblos indígenas y afrodescendientes», en *La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América latina 2011*. Buenos Aires, SITEAL/IIPE-UNESCO/OEI.

D'elia, Y. y De Negri, A. (2006): «La estrategia de promoción de la calidad de vida», en MAINGON, T. (coord): *Balance y perspectivas de la política social en Venezuela*. Caracas (Venezuela), Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales (Ildis).

Dahlberg, G. y otros (1999): *Beyond quality in early childhood education and care*. London, Falmer Press.

Dávila, P. (2011). *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. Argentina, UNESCO-OEI.

Davis, L. J. (2009): «¿Cómo se construye la normalidad? La curva de Bell, la novela y la invención del cuerpo discapacitado en el siglo XIX», en BROGNA, P.: Visiones y revisiones de la discapacidad. México, Fondo de Cultura Económica.

De quién es la responsabilidad, ¿de la familia o de la escuela? Primera escuela (1998). La Habana, Edit. Pueblo y Educación.

Desarrollo infantil. Modalidad Creciendo con Nuestros Hijos (CNH) y Modalidad Centros Infantiles Buen Vivir (CIBV) (2012). Quito (Ecuador), INFA-MIES.

Díaz Pineda, F. (1988): «Estudios ecológicos en ciencias ambientales», en AA.VV.: Biología ambiental, tomo I. Actas del Congreso de Biología Ambiental (II Congreso Mundial Vasco). Bilbao, Universidad del País Vasco.

Didonet, V. (1994): «Criterios de calidad de la participación de los diferentes agentes que intervienen en los programas de atención integral del niño». Ponencia presentada en II Simposio Latinoamericano. OEA/Ministerio de Educación. Perú, noviembre.

Dinello, R. (1988): «La ludoteca y el circo del pueblo», en *Juego y desarrollo infantil, un canto a la libertad*. UNICEF Colombia.

Educa a tu Hijo (1999). Colección de nueve folletos contentivos del programa para la familia, dirigido al desarrollo integral del niño. La Habana, Edit. Pueblo y Educación.

Eisner, E. (1987): *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona, Martínez Roca.

— (1995): *Educar la visión artística*. Barcelona, Paidós.

— (2004): *El arte y la creación de la mente*. Barcelona, Paidós.

El diagnóstico: un instrumento de trabajo pedagógico de preescolar a escolar (2006). La Habana, Edit. Pueblo y Educación.

Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Disponible en: www.enciclopedia-infantes.com/es-mx/inicio.html.

«Entrevista a James Heckman» (2010), *El Mercurio*, 25 de noviembre, sección Economía y Negocios, p. B6.

Escuela Los Ángeles (2011): *Plan anual operativo*. Ministerio de Educación Pública. Dirección Regional de Educación Heredia, Circuito Escolar 04.

«Exceso de mediciones puede perjudicar el proceso educativo» (2010), *El Mercurio*, 29 de noviembre, p. A13.

Ferry, G. (1991): *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona, Ediciones Paidós.

Foucault, M. (2002): *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. 1.ª ed. Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina.

Freire, P. (1997): *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI Editores.

— (1970, 1.ª ed.; 2002): *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina.

— (2010): *Cartas a quien pretende enseñar*. México, Editorial Siglo XXI.

Frigerio, G. (2008): *La división de las infancias*. Argentina, Del Estante Editorial.

Fröbel, F. (1999): *La educación del hombre*. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Traducida del alemán por J. Abelardo Núñez; nueva edición anotada por W. N.

Fujimoto, G. (1994): «Factores que inciden en la calidad de la educación». Ponencia presentada en Curso Regional de Gestión Social, organizado por la OEA. Buenos Aires.

Fundación Bernard Van Leer (2007): «La promoción de la inclusión social y el respeto por la diversidad en los entornos de la primera infancia», *Revista Espacio para la Infancia*, 27.

Gadamer, H.-G. (2005): *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Buenos Aires, Paidós.

García Hoz, V. (1982): *Calidad de Educación, trabajo y libertad*. Madrid, Ed. Dossat.

García-Huidobro, E. (2005): «La igualdad en educación como bien democrático y de desarrollo», ponencia presentada en la Reunión del Comité Intergubernamental de PREAL, organizado por OREAL/UNESCO, Santiago de Chile, 6 y 7 de diciembre.

Giroux, H. (1998): *Teoría y resistencia en educación*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Grissmer, D.; Kevin, J.; Grimm, S.; Aiyer, M.; Murrah, W. M. y Steele, J. S. (2010): «News School Readness Indicators», *Developmental Psychology,* 46, pp. 1008-1017.

Grossman, D. L. (2008): «Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión: un enfoque multidimensional», *Perspectivas*, 38, 1, pp. 45-60.

Guía operativa para la prestación del servicio integral a la primera infancia (2009). Colombia, Ministerio de Educación Nacional.

Hernández, A.; Ruiz, S. y Zúñiga, I. (2011a). Entrevista a directora: Alba Roxinea Barrantes Arroyo. Escuela Miguel Aguilar Bonilla.

— (2011b). Entrevista a educadora: Gilda Montero Sánchez. Escuela Los Ángeles.

— (2011c). Entrevista a educadora: Mariela Herrera Espinoza. Escuela Los Ángeles.

Hess, W. (1994): *Documentos para al comprensión del arte moderno*. Buenos Aires, Nueva visión.

Hijos de J. Espasa (1924): *Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana*, tomo 24. Barcelona.

Hurst, R. (2009): *Disability and policy-survival of the fittest*.

Instituto de Desarrollo e Innovación Educativa (IDIE) y Save the Children-Reescribamos el Futuro (2009): *Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia*. Bogotá.

Junta Directiva de la Asociación de Gestión Ambiental de San Rafael de Heredia (2008): *Informe ante el Concejo Municipal San Rafael de Heredia*. Documento no publicado.

Kuhn, T. (1975): *Las revoluciones científicas*. México, Fondo de Cultura Económica.

La contextualización del modelo educativo no institucional cubano en países latinoamericanos (2011). Informe digitalizado de consultoría. Panamá, UNICEF Regional.

La educación del niño y la niña de 0 a 6 años en la familia y la comunidad (2003). Reseña del I Taller Internacional de Educación Inicial y Preescolar, Centro Latinoamericano para la Educación Preescolar, La Habana (Cuba).

La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi (2006). Ed. Octaedro.

La evaluación educativa en el nivel inicial. Un proceso continuo articulado a la práctica cotidiana (2006). Santo Domingo.

Lambert, C. (2007): «The science of happiness», *Harvard Magazine*, enero-febrero. Disponible en: http://harvardmagazine.com.

«Las pruebas estandarizadas no sirven para medir aprendizajes de calidad» (2011), *El Mercurio,* 31 de julio, sección Educación, p. A12.

Lera, M. J. (2007): «Calidad de la Educación Infantil: instrumentos de evaluación», *Revista de Educación*, 343 (mayo-agosto), pp. 301-323.

López, J. (2001). *Un nuevo concepto de educación infantil*. La Habana, Edit. Pueblo y Educación.

Lothe, A. (1946). *Los grandes pintores hablan sobre su arte*. Buenos Aires: Hachette.

Maluschka, L. (1909): *El kindergarten. Su organización, adopción e instalación.* Santiago (Chile), Editorial Ivens.

Manhey Moreno, M. (2006): *Evaluación de aprendizaje en educación infantil*. Chile, Universidad Central.

Matamoros, F. (s. f.). *Génesis y proyección del Centro de Acopio Municipal de San Rafael de Heredia*. Documento no publicado.

Maternidad y paternidad, espacio de dos (2008). Material elaborado por la Federación de Mujeres Cubanas con la colaboración del Ministerio de Salud Pública y del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar (CELEP). La Habana.

Ministerio de Educación Pública (1996): *Programa de Estudios. Ciclo Transición Educación Preescolar.* San José (Costa Rica).

— (2000): *Programa de Estudios. Ciclo Materno Infantil Educación Preescolar*. San José (Costa Rica).

— (2009): *Bandera Azul Ecológica para Centros Educativos: Manual de procedimientos*. Costa Rica, Departamento de Educación en Salud y Ambiente, MEP.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004): *Núcleos de acción prioritarios para el nivel inicial*. Disponible en: www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-nivel_inicial.pdf.

Ministerio de Salud Pública (2006). *Monitoreo de la situación de los niños y las mujeres*. La Habana, Dirección Nacional de Estadísticas del MINSAP y UNICEF.

Montessori, M. (1949): *Educación y paz*. Argentina, Editorial Errepar.

Moss, P. (2001): «Beyond childhood education and care». Conferencia en OECD, Estocolmo, junio de 2001.

Muñoz, V. (2007): *Aplicación de la Resolución 60/251 de la Asamblea General, de 15 de marzo de 2006, titulada Consejo de Derechos Humanos. El derecho a la educación de las personas con discapacidades*. Naciones Unidas.

Myers, P. (2003). *Los doce que sobreviven*. Santa Fe de Bogotá (Colombia), UNICEF.

Myers, R. (2007): «Evaluating the quality of early childhood education programs». Presentado en CIES. 27 de febrero.

Niñas y niños educándose en la comunidad, NYNEC. Informe de resultados alcanzados en la primera fase de implementación (2009). Oaxaca (México).

Niños sanos, inteligentes y felices (2010). Monografía de la OEI. Madrid.

Noé, L. F. (1988): *Antiestética*. Buenos Aires, Ediciones de La Flor.

— (2007): *Noescritos, sobre eso que se llama arte*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

OCDE (2001): *Starting Strong*. Francia.

— (2009): *Doing better for children*. París.

— (2009): *Starting Strong II*. Versión página web. Francia.

Opperti, R. y Belalcázar, C. (2008): «Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: Temsa y desafíos», *Perspectivas*, 38, 1, pp. 45-60.

Organización Mundial de la Salud (OMS) y Banco Mundial (BM) (2011): *Informe mundial sobre la discapacidad*. Disponible en: www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_es.pdf.

Ortega, M. y Melero, M. (2000): El aprendizaje cooperativo: principios básicos. España. Unidad Técnica de Diseño y Desarrollo Curricular. Navarra, Gráficas Lizarra.

Ortiz, J. J. (2009). Entrevista concedida al periódico Granma, en ocasión del 20 Aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño. La Habana, 20 de noviembre 20.

Otálora, Y. (2009): *Análisis de tareas como estrategia metodológica para acceder a la cognición encubierta*. Cali, Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura.

Palacios, A. (2008): *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, Grupo Editorial Cinca.

Paniagua, G. y Palacios, J. (2005): *Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid, Alianza.

Peralta, V. (1993): *El currículo en el jardín infantil: un análisis crítico*. Santiago, Ed. Andrés Bello.

— (1994): *Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural*. Santiago, Ed. Andrés Bello.

— (2002): *Una pedagogía de las oportunidades*. Santiago, Ed. Andrés Bello.

— (2007): *En la búsqueda de una pedagogía post-moderna para el trabajo educativo en los tres primeros años*. Chile.

— (2008): «Calidad en educación infantil», *Espacios para la Infancia*, 28.

Peralta, V. y Fujimoto, G. (1998): *La atención integral de la primera infancia en América Latina*. Santiago, OEA.

Peralta, V. y otros (2000): *Calidad y modalidades alternativas en educación inicial*. La Paz (Bolivia), Ediciones Cerid/Maysal.

Peralta, V. y Salazar, R. (comp.) (2000): *Calidad y modalidades alternativas en educación inicial*. La Paz (Bolivia), Cerid/Maysal.

Pérez, I. (2000): *Para ti, promotor.* La Habana, Edit. Pueblo y Educación.

Pestalozzi, J. E. (1819). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Madrid, Editorial El Magisterio Español.

Programa Primera Infancia Mejor (2008). Colección de folletos. Porto Alegre.

Programa Social Educativo Intersectorial. La educación no espera, edúcame (2004). Materiales de orientación a las familias, promotores y ejecutores. Secretaría de Educación del Estado de Tabasco.

Rambla, X.; Ferrer, F.; Tarabini, A. y Verger, A. (2008): «La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales: un estado de la cuestión y algunas reflexiones geográficas», *Perspectivas*, 38, 1, pp. 81-96.

Rand, H. (2007): *Hundertwasser*. Corea, Ed. Taschen.

Read, H. (1948): *Educación a través del Arte*. Buenos Aires, Edit. Kapelusz.

— (1977): *Educación por el Arte*. Buenos Aires, Paidós.

Real Academia Española (RAE) (2001): Diccionario de la Real Academia Española. Disponible en: www.rae.es/rae.html.

República de Colombia (2006): *Colombia por la primera infancia: Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años*. Disponible en: www.oei.es/quipu/colombia/politica_primer_infancia.pdf.

Reveco, O. (2000): «Expansión y mejoramiento de la calidad de la educación de la primera infancia». Documento presentado en la V Reunión Ministerial de Políticas Sociales y de la Infancia en las Américas, en el Taller Técnico sobre Educación organizado por UNESCO/OREALC. Kingston, Jamaica, 9-13 de octubre.

— (2005): «El cambio en educación infantil», en *Reflexiones respecto del cambio en la educación infantil en América latina*. Universidad ARCIS.

— (2006): «La comprensión de la infancia como principio básico de la educación infantil», en *Desarrollo del sujeto y metodologías para el aprendizaje*. Universidad ARCIS.

Rivera, I. y otros (2004): *Educa a tu Hijo/Educate your child*. La Habana, Edit. Gesta, UNICEF.

Roman Pérez, M. y Díez López, E. (2003): *Aprendizaje y currículum*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Sacristán, J. G. y Pérez Gómez, A. I. (1996): *Comprender y transformar la enseñanza*. España, Morata.

Sánchez, C. (2001): *De la educación infantil y su crítica*. Sevilla, MCEP.

Santos Guerra, M. Á. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. España, Ediciones Aljibe.

Sarlé, P. (2001): *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Sarlé, P. y Rosas, R. (2005): *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Save The Children (2003): *Niños, niñas y adolescentes con discapacidad*. Suecia. Disponible en: www.iin.oea.org/iin/cad/taller/pdf/SAVE%20-%20Diagn%C3%B3stico%20.

Schmelkes, S. (1994): «Hacia una mayor calidad de nuestras escuelas», *Interamer*, 32.

Schneider, A. y otros (2007): *Primeira Infancia Melhor: una innovação em politicas publicas*. Brasilia.

Scientific American Mind (2011), noviembre-diciembre.

Siverio, A. M. (2000): «Una alternativa para la educación de los niños y las niñas de 0 a 6 años, Programa Educa a tu Hijo», en Peralta, M. V.: *Calidad y modalidades alternativas en educación inicial*. La Paz (Bolivia), Ediciones Cerid/Maysal.

Siverio, A. M. y otros (2011): *Educa a tu Hijo, su efectividad en la práctica durante 18 años*. La Habana, Edit. Letras Cubanas.

— (2012). La Habana, Edit. Pueblo y Educación. Colección Para Que La Familia Eduque Mejor, 1, 2, 3 y 4.

Siverio, A. M.; Burke, M. T. y otros (1998): Estudio de las particularidades del desarrollo de los niños de edad preescolar. Compendio de investigaciones. La Habana, Edit. Pueblo y Educación.

Sylva, K. y Wiltshire J. (1993): «The impact of early learning on children's late development», *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, 1.

Tapies, A. (1971): *La práctica del Arte.* Barcelona, Ariel.

The Free Dictionary. Disponible en: http://es.thefreedictionary.com.

Tietze, W. y otros (1997): *Cross national analysis of the quality and effects of different types of early childhood programs on children's development*. Bruselas, Unión Europea, DGXII: Science, Research and Development.

Tinajero, A. *Cuba's Educate your Child Program. Strategies and Lessons from the Expansion Process.*

Tonucci, F. (2007): *La ciudad de los niños: un nuevo modo de pensar la ciudad*. Losada Argentina.

«Un proceso educativo de calidad y su influencia en el desarrollo infantil. Estudio longitudinal» (2005), en *El proceso educativo para el desarrollo integral de la primera infancia*. La Habana, Editorial Gesta.

UNESCO (1969): *Qualitative aspects of educational planning*. Bélgica, International Institute for Educational Planning.

— (2000): *Programa social de atención educativa a niños y niñas de 0 a 6 años: «Educa a tu Hijo». Estudio de caso sobre educación inicial dentro del contexto de la evaluación del programa «Educación Para Todos».*

— (2004): *Estudio nacional sobre coordinación de programas para la primera infancia*. París.

UNICEF (1992): *Para la vida. Un reto de comunicación*. La Habana, Edit. Pueblo y Educación.

— (2005): *Observación general n.º 7, sobre realización de los derechos del niño en la primera infancia*.

— (2007): *Realización de los derechos de los niños en la primera infancia*. Guía de Observación, 7.

— (2008): *Estado Mundial de la Infancia*. Nueva York.

— (2009): *Conmemoración de los 20 años de la Convención de los Derechos del Niño*.

Valentin, A. (1957): *Vida de Picasso*. Buenos Aires, Hachette.

Vandenbroeck, M. (2008a): «Más allá del integracionismo y los estereotipos», en *El desarrollo de identidades positivas. La diversidad y la primera infancia*. Reino Unido, The Open University, Child and Youth Studies Group. Serie La Primera Infancia en Perspectiva, 3.

Vandenbroeck, M. (2008b): «Desafíos para la atención y educación de la primera infancia», en *El desarrollo de identidades positivas. La diversidad y la primera infancia*. Reino Unido, The Open University, Child and Youth Studies Group. Serie La Primera Infancia en Perspectiva, 3.

Vigotsky, L. (2001): *La imaginación y el arte en la infancia*. Ensayo psicológico. México, Coyoacán.

Weitzman, E. y Greenberg, J. (2002): *Cómo fomentar la interacción entre niños en el entorno de la primera infancia*. Toronto, The Hanen Program. Disponible en: www.hanen.org.

— (2002): *Cómo fomentar el desarrollo del lenguaje en la primera infancia*. Toronto, The Hanen Program. Disponible en: www.hanen.org.

Zabala, H. (1998): *El arte o el mundo por segunda vez*. Rosario, Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

Zúñiga, I. (2011a). Correspondencia personal. Giselle Cruz Maduro. Directora de Desarrollo Curricular (gisellecruz@gmail.com). 13 de octubre.

— (2011b). Correspondencia personal. Gilberto Méndez Rodríguez. Asesor Nacional, Centro de Documentación (consejosuperior@mep.go.cr). 13 de octubre.

— (2011c). Correspondencia personal. Gilberto Méndez Rodríguez. Asesor Nacional, Centro de Documentación (consejosuperior@mep.go.cr). 1 de diciembre.

— (2011d). Correspondencia personal. Gina Sulecio Castillo. Unidad Ambiental, Empresa de Servicios Públicos de Heredia S.A. (gsulecio@esph-sa.com). 18 de octubre.

Índice de experiencias

JUEGO Y ARTE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

La psicoafectividad a través del arte: un aporte de Funarte a los niños y la educación en Nicaragua 57

Vinculando juego, creatividad y educación para el arte 68

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Educación infantil y diversidad cultural en el Amazonas venezolano 87

Cambiar el presente para garantizar un futuro: inclusión de los niños con discapacidad en los jardines infantiles en Bogotá 98

EDUCACIÓN INFANTIL: UN SISTEMA DE CALIDAD EN PARALELO; EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL

Educa a tu hijo: experiencias tras veinte años de aplicación 111

Aprendiendo Juntos: los centros de desarrollo infantil del Frente Popular Tierra y Libertad 123

ESPACIOS EDUCATIVOS DESAFIANTES EN EDUCACIÓN INFANTIL

Diálogos con el entorno 146

Las experiencias de los jardines de los niños de las escuelas Miguel Aguilar Bonilla y Los Ángeles: dos instituciones amigables con el ambiente 154

Autores

María Victoria Peralta Espinosa

Educadora de párvulos por la Universidad de Chile, profesora de Estado en Educación Musical, magíster en Ciencias de la Educación, mención en Currículo, por la Universidad Católica de Chile, magíster en Ciencias Sociales, mención en Antropología Sociocultural, por la Universidad de Chile y doctora en Educación por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Cuenta con una experiencia de más de cuarenta años de trabajo en el campo de la educación infantil, donde se ha desempeñado y ha asesorado a diferentes organismos de docencia y ejecución en los ámbitos nacional e internacional. Actualmente es directora del Instituto Internacional de Educación de la Universidad Central de Chile y consultora de la UNESCO, y pertenece al grupo de expertos en educación infantil de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Gema Paniagua

Psicopedagoga. Ha trabajado en educación infantil a lo largo de toda su carrera profesional, inicialmente como educadora y en los últimos veinticinco años como orientadora de los equipos de atención temprana de la Comunidad de Madrid, prestando apoyo a la red pública de escuelas infantiles. También ejerce como formadora en numerosos cursos sobre educación infantil, trabajo con familias y alumnos con necesidades educativas especiales. Entre otras publicaciones, es autora, en colaboración con Jesús Palacios, del libro *Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad* (Madrid, Alianza, 2005).

Monica Manhey

Educadora de párvulos, magíster en Educación, mención en Educación Parvularia. Es subdirectora del Instituto Internacional de Educación Infantil (IIDEI) de la Universidad Central de Chile, centro en el que también trabaja como docente de estudios en pregrado en temas relacionados con currículo y evaluación, así como en el ciclo de posgrado de la Diplomatura de Educación Infantil y en el Magíster en Innovación en Educación Infantil. También imparte formación en cursos de construcción de ambientes de aprendizaje y es jefa de carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial de la Universidad de Chile.

Patricia Sarlé

Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), profesora de educación preescolar, licenciada en Ciencias de la Educación y magíster en Didáctica por la UBA. Actualmente es directora de la Maestría y Carrera de Especialización Principal en Educación Infantil en la UBA y se desempeña como docente e investigadora del Instituto de Investigaciones en Cien-

cias de la Educación de la UBA (IICE-UBA) y de institutos de formación de docentes. Ha publicado diferentes libros y artículos sobre educación infantil, específicamente en temáticas sobre juego y aprendizaje escolar. Su investigación actual está centrada en la construcción de categorías para una nueva agenda didáctica sobre la educación infantil, especialmente tomando el juego y las prácticas de enseñanza de vida cotidiana como foco de análisis.

Patricia Berdichevsky

Licenciada y profesora en Artes Visuales por el Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA) en Argentina, diplomada superior en Educación, Imágenes y Medios (Flacso) y profesora de Educación Inicial (ISPEI S. Eccleston). Actualmente es docente en profesorados de nivel terciario y universitario para nivel inicial, primario y de enseñanza artística y coordinadora del trayecto de las prácticas docentes en el Instituto Superior de Formación Artística Manuel Belgrano. Capacita y asesora a instituciones públicas y privadas. Es autora y coautora de libros, artículos y materiales de apoyo para docentes sobre educación artística.

Anabel García Blandón

Cofundadora y actual directora de la Fundación de Apoyo al Arte Creador Infantil (Funarte) en Estelí (Nicaragua). Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, posgraduada en Pedagogía Infantil y Sistematización, Planificación y Evaluación de Proyectos Sociales, y actual maestrante de Gerencia Social en la Universidad Centroamericana (UCA). Ha sido directora de Funarte desde el año 2000, con una amplia experiencia en gestión de proyectos artístico-sociales y educativos y en el manejo de recursos humanos. Es coautora de la propuesta pedagógica Caricia y Arte, que actualmente está siendo incluida por el Ministerio de Educación de Nicaragua en el currículum de formación de maestros de educación primaria.

Roxana Salazar

Licenciada en Arquitectura y Urbanismo, desempeñó cargos públicos relacionados con las políticas públicas de salud, educación y vivienda. Fue directora nacional del proyecto de centros integrales de desarrollo infantil (CIDI), que fue la iniciativa más significativa en el desarrollo alternativo de la atención integral a la primera infancia en Bolivia. Diseñó modelos y prototipos de crecimiento gradual para centros de atención a niños en áreas periurbanas, rurales y mineras de Bolivia, de los cuales han sido construidos más de una veintena. Impulsó el desarrollo de la creatividad y libre expresión de los niños asistentes a los CIDI, tema sobre el que ha realizado varias publicaciones. Actualmente participa en el directorio de la ONG Espacio Cultural Creativo y es directora del Museo de Muñecas con Trajes Típicos de Bolivia y el Mundo.

Verónica Paredes Morales

Educadora con la especialidad de Educación No Formal y Alternativa y diplomada en Educación en Cárceles. Especializada en el manejo de la metodología lúdico-creativa aplicable a la educación formal y no formal, trabaja como alfabetizadora popular, maestra del jardín de niños Madre Tierra y educadora alternativa en centros de jóvenes. En la actualidad es responsable pedagógica de la formación de animadores socioculturales de la ONG Espacio Cultural Creativo, en el programa de creatividad educativa.

Rosa Blanco

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación con cursos de doctorado en psicología del desarrollo y el aprendizaje. Fue especialista de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe en las áreas de educación inclusiva y educación de la primera infancia. Actualmente es directora de la oficina nacional de la OEI en Chile.

Ileana Mendoza

Graduada en Educación por la Universidad Central de Venezuela (UCV) y especialista en Psicología Cognitiva, mención Procesos de Aprendizaje. Actualmente es aspirante al Doctorado en Educación de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, donde ejerce funciones docentes e investigadoras desde 1994; durante el período 1911-2007 también fue profesora en la UCV. Ha asumido labores de consultoría, asesoría y coordinación en varios proyectos en el área socioeducativa, algunos de cuyos productos han sido publicados en coautoría en revistas de carácter nacional e internacional.

Elizabeth Segovia

Licenciada en Educación por la Universidad de Los Andes (1986), especialista en Psicología Cognitiva, mención Desarrollo de Habilidades (1993), y doctora en Ciencias de la Educación (2001). Miembro del personal docente y de investigación de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (1989-2011), de la cual es actualmente profesora titular jubilada. Ha realizado actividades de pregrado y posgrado, invitada por universidades nacionales, y ha ejercido como consultora y asesora de diversos proyectos socioeducativos. Es coautora de estudios y artículos arbitrados publicados en revistas dentro y fuera de Colombia.

Astrid Eliana Cáceres Cárdenas

Profesional en el ámbito de la educación, magíster en Educación y Desarrollo Comunitario. Ha trabajado como docente de investigación educativa con la Universidad Javeriana y de educación especial con la Universidad Pedagógica, y ha liderado procesos de formación docente y de inclusión educativa. Ha intervenido como ponente en diferentes eventos nacionales e interna-

cionales en el área de educación e inclusión. Miembro de la Asociación de Padres de Niños y Niñas con Síndrome de Down en Colombia, lidera en la actualidad los procesos de inclusión de niños con discapacidad como parte de la política pública de infancia de la Alcaldía de Bogotá.

Ofelia Reveco

Educadora de párvulos, doctora en Educación y magíster en Ciencias Sociales. Ha realizado numerosas investigaciones en América Latina, especialmente de tipo evaluativo o para el diseño de políticas educativas. Exvicepresidenta ejecutiva de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, ha recibido premios nacionales y mundiales por su aporte a la educación infantil. Ha sido profesora invitada en diversas universidades y ha escrito diversos libros y artículos. Actualmente se ocupa de la Dirección de Investigación de Posgrados y Formación Continua de la Universidad Central de Chile. Además, es directora y docente del Magíster en Diseño, Gestión y Evaluación de Proyectos Educativos, y docente del Magíster de Política Educativa de la Universidad Alberto Hurtado.

Ana M. Siverio

Licenciada en Psicología en 1966 en la Universidad de La Habana y doctora en Ciencias Psicológicas por la Academia de Ciencias Pedagógicas de la antigua URSS. Investigadora titular desde 1981, cuenta con más de cuarenta años de trabajo en el campo de la investigación y la aplicación de resultados en educación infantil, asesorando y ejecutando proyectos tanto nacionales como internacionales. Ejerció como directora del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar de Cuba y en la actualidad se desempeña como asesora de dicha institución, consultora de UNICEF y miembro del grupo de expertos en educación infantil de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). También es miembro titular de la Academia de Ciencias de Cuba y cuenta en su haber con numerosas publicaciones de ámbito nacional e internacional.

Bernardo Aguilar

Economista, máster en Dirección de Empresas y en Gestión de la Calidad. Desde 1998 es asesor en gestión de la calidad de los centros de desarrollo infantil (CENDI) de Monterrey y ha contribuido al logro de veintiséis premios en esta temática, entre los que destaca el Premio Iberoamericano de Calidad. Es consultor internacional, evaluador para la Fundación Iberoamericana de Excelencia en la Gestión (FUNDIBEQ) y asesor técnico para la Organización de Estados Americanos (OEA). Ha realizado diferentes publicaciones sobre calidad educativa y ha dictado conferencias en doce países.

Elizabeth Ivaldi

Maestra de educación primaria especializada en educación inicial, con formación en gestión y supervisión educativa. Cuenta con el Posgrado en Educación Artística por el Centro de Altos Estudios de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y ha recibido formación en tutoría virtual de la Organización de Estados Americanos (OEA). Es inspectora nacional de educación inicial del Consejo de Educación Inicial y Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay y docente de educación artística en el Taller Barradas y los Institutos Normales de Montevideo. También ha realizado diversas publicaciones en libros, webs y revistas especializadas.

Ana María Hernández

Educadora, máster en Educación, mención en Docencia Universitaria, por la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica y estudiante del Doctorado Latinoamericano de la Universidad Estatal a Distancia costarricense. Está licenciada en Educación Preescolar y es profesora de la Carrera de Educación Preescolar en la división de Educación Básica (CIDE-UNA).

Lillian Susana Ruiz Guevara

Educadora e investigadora, doctora en Educación por la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica y máster en Administración Educativa por la Universidad La Salle. Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica y académica de la Carrera de Educación Preescolar en la división de Educación.

Irma Zúñiga León

Maestría en Desarrollo del Niño y Relaciones Familiares por la East Carolina University. Exdecana del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional en Heredia (Costa Rica).

Antología de experiencias de la educación inicial en Iberoamérica

Por definición, una antología representa «una colección de piezas seleccionadas de un determinado campo que son dignas de ser destacadas». Al proponer esta antología, deseamos, por una parte, valorar la educación inicial como un campo de producción relevante de conocimiento en un área clave del quehacer humano, y, por otra, incentivar la continuidad de esta colección con muchas otras experiencias que vayan escribiéndose en toda la región.
Esta obra se ha organizado en dos partes: la primera orientada a proporcionar una base teórica que ha remirado y repensado algunos temas claves e integrales para la educación inicial, como es el caso de la calidad, las interacciones y la evaluación.

Series de la colección

Alfabetización	Cultura escrita	Educación artística
Educación técnico-profesional	Evaluación	**Infancia**
Profesión docente	Reformas educativas	Tecnol. de la información y la comunicación

Infancia

La infancia es la etapa evolutiva más importante de los seres humanos, pues las experiencias que los niños viven en estos años son fundamentales para su desarrollo posterior. La serie de libros sobre infancia se propone ofrecer una amplia mirada sobre la atención y el cuidado que los niños pequeños reciben en el ámbito familiar, educativo y social.

Metas Educativas 2021

La conmemoración de los bicentenarios de las independencias debe favorecer una iniciativa capaz de generar un gran apoyo colectivo. Así lo entendieron los ministros de Educación iberoamericanos cuando respaldaron de forma unánime el proyecto Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Semejante tarea colectiva, articulada en torno a la educación, ha de contribuir al desarrollo económico y social de la región y a la formación de ciudadanos cultos y libres en sociedades justas y democráticas. La Colección Metas Educativas 2021 pretende ampliar y compartir el conocimiento e impulsar el debate, la participación y el compromiso colectivo con este ambicioso proyecto.

MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y DE COOPERACIÓN
aecid